

UN PROGRAMME DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT
DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DE BASE
À TERRE-NEUVE

CENTRE FOR NEWFOUNDLAND STUDIES

**TOTAL OF 10 PAGES ONLY
MAY BE XEROXED**

(Without Author's Permission)

FRANÇOISE ROINSOL



UN PROGRAMME DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT
DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS DE BASE
A TERRE-NEUVE



PAR
FRANÇOISE ROINSOL

THESE PRESENTEE A L'ECOLE DES GRADUES
COMME EXIGENCE PARTIELLE POUR L'OBTENTION DU DIPLOME DE
MAITRISE EN EDUCATION

DEPARTEMENT DE "CURRICULUM & INSTRUCTION"
FACULTE D'EDUCATION
MEMORIAL UNIVERSITY OF NEWFOUNDLAND

JUILLET 1988



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Canadian Theses Service Service des thèses canadiennes

Ottawa, Canada
K1A 0N4

The author has granted an irrevocable non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of his/her thesis by any means and in any form or format, making this thesis available to interested persons.

The author retains ownership of the copyright in his/her thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without his/her permission.

L'auteur a accordé une licence irrévocable et non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de sa thèse de quelque manière et sous quelque forme que ce soit pour mettre des exemplaires de cette thèse à la disposition des personnes intéressées.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège sa thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

ISBN 0-315-68283-3

Canada

SOMMAIRE

L'enseignement du français dans les écoles de Terre-Neuve va devenir obligatoire à l'élémentaire et au premier cycle du secondaire (Junior High) d'ici quelques années. Afin d'être aptes à offrir un enseignement de qualité, de nombreux professeurs devront se recycler. L'objectif de l'étude est de définir les composantes d'un programme de formation et de perfectionnement des enseignants de français de base à Terre-Neuve.

Le contexte dans lequel se situe cet enseignement est tout d'abord présenté, suivi d'une revue de la littérature qui permet de dégager ce que les spécialistes pensent des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants de langue seconde.

Afin de recueillir des données précises sur la situation à Terre-Neuve, une enquête a été menée auprès des coordonnateurs et coordonnatrices des programmes de français des commissions scolaires de la province.

L'analyse des réponses a permis d'identifier les principaux problèmes rencontrés par les enseignants et de proposer des solutions concrètes à ces problèmes. Les composantes d'un programme de formation et de perfectionnement des enseignants de français de base sont présentées. Après avoir identifié les différentes

aptitudes que l'on attend de ces enseignants, un ensemble de moyens de les acquérir est proposé: offrir un ensemble d'activités de formation et de perfectionnement, permettre des programmes de formation sur mesure, procurer des conditions matérielles incitatives et établir des conditions pédagogiques favorables. Ces différentes mesures sont ensuite formulées sous forme de recommandations concrètes adressées aux différentes instances du système d'éducation.

Un tel programme nous paraît ambitieux mais réalisable à moyen terme.

ABSTRACT

The teaching of French is going to be compulsory in Newfoundland elementary and Junior High Schools within a few years. Many teachers will have to retrain in order to be able to provide a good quality French teaching. The aim of this study is to describe the components of a program of training and retraining for Core French Teachers in Newfoundland. The context in which this teaching occurs is first presented, then a revue of the literature shows what specialists think of the training and retraining for Second Language Teachers. A survey was conducted to School Board French Program Coordinators in order to collect data on Newfoundland conditions. The analysis of answers led to the identification of the main problems Core French Teachers face in their teaching and to put forward concrete ways to answer those problems. The components of a program of training and retraining of Core French Teachers are presented. The different teachers' skills are identified and several ways of acquiring them are proposed: different kinds of training and retraining activities must be offered, individualized training programs must be allowed, incentives must be provided and some changes in teaching conditions must be made. All those measures are formulated as recommendations addressed

to the different levels of the Newfoundland educational system. They make a program which is assessed as ambitious but realistic.

REMERCIEMENTS

Qu'il me soit permis de remercier ici les nombreuses personnes grâce à la collaboration desquelles l'étude que nous avons menée a été facilitée et rendue intéressante: Patrick Balsom, Gordon Billard, Kevin Flynn, Susan Forward, Marie-Louise Greene, Patricia Hooper, Susan Knight, Arlene Luke, Glen Loveless, Yvan Mac Donald et Cheryl Scott qui ont accepté de participer à des entrevues et au pré-test, et les coordonnateurs et coordonnatrices qui ont pris le temps de répondre à notre questionnaire malgré les nombreuses tâches qui leur incombent.

Je voudrais également ici rendre hommage à Madame Joan Netten dont j'ai particulièrement apprécié la clairvoyance et la délicatesse pendant ces deux années où nous avons été amenées à travailler ensemble.

Au moment de quitter Terre-Neuve, je voudrais absolument mentionner que la disponibilité et la gentillesse des terre-neuviens m'ont souvent impressionné et ont rendu plus aisée la réalisation des différentes étapes de cette thèse.

TABLE DES MATIERES

	page
Sommaire	ii
Abstract	iv
Remerciements	vi
Table des matières	vii
Liste des tableaux	xii
 Chapitre 1: INTRODUCTION	1
Présentation du problème	1
Les objectifs de l'étude	2
Définition des termes utilisés	4
. Le français de base	4
. Primaire, élémentaire, Junior High et Senior High	4
. Terre-Neuve	5
. Enseignant, professeur	5
 Chapitre 2: LE CONTEXTE	6
Le système d'éducation à Terre-Neuve	7
. Le rôle du gouvernement	7
. Le rôle des églises	8
. Les commissions scolaires	9
. Quelques chiffres	10
. En résumé	11
 L'histoire de l'enseignement du français	12
. Les débuts de la colonie	12
. De 1894 à 1931	13
. De 1932 à 1970	13
. Les années 70	15
. De 1975 à 1985	16
. De 1985 à 1988	18
. En résumé	20

La politique canadienne sur le bilinguisme . . .	20
. Quelques dates	20
. La politique des langues officielles . . .	22
. La promotion des langues officielles . . .	22
. En résumé	24
L'approche communicative	25
. La nature de la communication	26
. La compétence à communiquer	27
. Le contenu des programmes	29
. Les principes pédagogiques	30
. Le rôle des enseignants	31
. L'évaluation	33
. En résumé	34
L'enseignement du français de base à Terre-Neuve . .	34
. Le statut du français	34
. Les objectifs du programme de base . . .	35
. Le temps alloué au français	36
. En résumé	37
Les programmes de français de base au Canada . . .	37
. La définition des programmes de base . . .	38
. Une grande diversité de programmes . . .	38
. L'évolution du contenu des programmes . .	42
. Qui enseigne les programmes de base? . .	43
La formation des enseignants à Terre-Neuve . . .	45
Conclusion	47
 Chapitre 3: REVUE DE LA LITTÉRATURE	 49
La nécessité de la formation	49
Les exigences par rapport aux enseignants . . .	50
La formation initiale des maîtres	56
Les programmes de perfectionnement	58
Les plans de formation et de perfectionnement . .	59
Les objectifs à atteindre	60
Les programmes de formation et de perfectionnement .	61
Les moyens à prendre	64
Conclusion	67

Chapitre 4: LA COLLECTE DE DONNEES	69
Les objectifs	69
Les premières sources de renseignements	70
. L'enquête de 1986	70
. Les entrevues	72
Le questionnaire	73
. Les objectifs	73
. Le pré-test	74
. Le questionnaire définitif	75
. L'envoi	77
. Les réponses	77
 Chapitre 5: L'ANALYSE DES RESULTATS	 79
Les problèmes identifiés	79
. La formation des enseignants	80
. A l'élémentaire	80
. Au Junior High	83
. Les problèmes dus à l'environnement	85
. A l'élémentaire	85
. Au Junior High	87
. Les problèmes reliés à la motivation	88
. Le manque d'activités de perfectionnement	90
. En résumé	92
Les activités de perfectionnement	93
. A l'élémentaire	94
. Au Junior High	94
. Les stages en immersion	95
. D'autres activités	96
. En résumé	97
Les solutions proposées	98
. Des enseignants compétents	99
. Des professeurs motivés	100
. Des spécialistes	101
. Un local de français	101
. Des classes moins nombreuses	102
. Un coordonnateur	102
. Accessibilité du perfectionnement	103
. Des mesures financières	103
. En résumé	104

Le rôle des organismes impliqués	105
. Le ministère de l'Éducation	105
. Les commissions scolaires	107
. La Faculté d'éducation	109
. Le Département de français	110
. La Faculté d'éducation et le Département de français	111
Le rôle des associations d'enseignants et de parents	112
. Le NTA	112
. Le CPF	113
Conclusion	115
 Chapitre 6: LES COMPOSANTES D'UN MODELE DE FORMATION ET DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS	 117
Les aptitudes d'un bon enseignant	117
. La langue	118
. La culture	122
. Le processus d'apprentissage	123
. La pédagogie	123
Les activités de formation et de perfectionnement	125
. La formation des maîtres	126
. La formation linguistique	126
. L'apprentissage et l'enseignement	127
. Les nouvelles méthodes	127
. Les journées pédagogiques	128
. Les instituts	129
Des programmes de formation sur mesure	129
Les conditions matérielles	131
. Un ensemble de mesures incitatives	132
. Un certificat de compétence	133
Les conditions pédagogiques	134
. Les classes	135
. Un local de français	135
. Le temps d'enseignement	136
. Le matériel didactique	136
. Le support aux enseignants	136
Conclusion	136
 RECOMMANDATIONS	 139
 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 149

ANNEXES	155
Annexe A: Certificate of Approval, Faculty Committee for Ethical Review of Research Involving Human Subjects . . .	155
Annexe B: Lettre d'accompagnement du questionnaire	157
Annexe C: Questionnaire	160
Annexe D: Lettre de remerciement \ rappel . . .	176
Annexe E: Résultats bruts. Réponses au questionnaire	178

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Commissions scolaires ayant répondu au questionnaire	78
Tableau 2:	Main instructional problems Core French Teachers face in teaching French . . .	81
Tableau 3:	Main environmental problems Core French Teachers face in teaching French . . .	86
Tableau 4:	Main motivational problems Core French Teachers face in teaching French . . .	89
Tableau 5:	Causes of lack of training activities . .	91
Tableau 6:	La formation et le perfectionnement des enseignants de langue seconde d'après Calvé et Bibeau	119
Tableau 7:	Les attentes par rapport aux enseignants de français de base	120

CHAPITRE 1

INTRODUCTION

Présentation du problème

Terre-Neuve est une province essentiellement anglophone mais qui, de par son appartenance au Canada, est engagée depuis quelques années dans une politique de développement de l'enseignement du français langue seconde. Les années 70 ont vu une croissance considérable des programmes d'immersion soutenus par le gouvernement fédéral. Pourtant près de 20% des écoles élémentaires et de niveau Junior High n'offrent pas de programme de français et 16 des 35 commissions scolaires n'exigent toujours pas que leurs étudiants fassent du français au cours de leur scolarité (Report of the Policy Advisory Committee on French Programs to the Minister of Education, 1986).

En décembre 1987, le Ministère de l'éducation de Terre-Neuve a rendu public un rapport sur l'enseignement du français dans la province. En gros, le rapport recommande que l'enseignement du français langue seconde devienne obligatoire de la 4e à la 9e année d'ici à 1992. Cette nouvelle politique, pour être effective, nécessite un corps enseignant qualifié pour donner ces cours de

français. Or une étude menée l'année précédente (Core French Policy Paper, 1986), a démontré la faible qualification en français de la majorité des titulaires de l'élémentaire et d'un bon nombre de professeurs de Junior High qui enseignent déjà cette matière. Devant cette situation, le comité a recommandé au ministère de l'Education de développer une politique et un plan concret de formation et de perfectionnement pour les enseignants qui sont ou vont être impliqués dans cet enseignement. Le comité a souligné qu'une étape préalable était nécessaire, "that a needs analysis be performed, at the provincial district and University levels, and that a plan be established to upgrade teachers in the system in an appropriate way" (Report of the Advisory Committee on French Programs to the Minister of Education, Dec 1986, p. 71). C'est précisément dans la ligne de cette recommandation que se situe notre étude.

Les objectifs de l'étude

Pour être capables d'offrir des programmes d'apprentissage du français, de nombreux professeurs devront se recycler. Notre étude a pour but de formuler les composantes d'un modèle de formation et de perfectionnement adapté aux besoins des enseignants de français de base de Terre-Neuve qui tiennent compte des

contraintes dans lesquelles se situe cet enseignement dans la province.

L'objet de l'étude a été restreint aux enseignants de l'élémentaire (4e à 6e année) et de Junior High (7e à 9e année). Pourquoi? Tout d'abord pour limiter le sujet. Le système d'éducation terre-neuvien distingue quatre niveaux: primaire, élémentaire, "Junior High" et "Senior High". Notre étude ne touche que deux de ces niveaux. Un autre facteur, plus qualitatif celui-là, explique ce choix. L'enquête menée en 1985 par le "French Policy Review Group" a révélé que le français était enseigné dans 20% des écoles primaires, 79% des écoles élémentaires et 81% des classes de 7e à 9e année. Ces résultats nous ont permis d'éliminer de notre étude le niveau primaire puisque l'enseignement du français y est marginal.

Cette même enquête a révélé que la moitié seulement des professeurs de français de Junior High ont suivi plus de 8 cours de français alors que ce chiffre atteint 95% pour les professeurs de Senior High. Nous ne voulons surtout pas tirer de ces pourcentages la conclusion que les enseignants de Senior High ont une formation complètement adéquate. Cependant cela nous a incité plutôt à nous pencher sur les problèmes plus aigus des enseignants de 7e à 9e année.

Définition des termes utilisés

Le français de base

Nous avons choisi d'utiliser le terme "français de base" pour désigner les programmes à l'intérieur desquels le français langue seconde est enseigné dans les écoles au même titre que les autres matières. Ce sont les programmes désignés sous les appellations anglaises de "Core French" ou "Basic French".

Primaire, élémentaire, Junior High et Senior High

D'autres termes qui reviennent souvent dans cette étude ont également besoin d'être clairement définis. Ce sont les niveaux d'enseignement que l'on retrouve à l'intérieur du système scolaire terre-neuvien. L'école primaire accueille les enfants à partir de 5 ans et regroupe les classes à partir de la maternelle jusqu'à la 3ème année. L'école élémentaire comprend les classes de 4ème, 5ème et 6ème année. Le terme "Junior High" que nous n'avons pas traduit dans notre étude correspond aux classes de 7ème, 8ème et 9ème année. C'est le premier cycle du cours secondaire. Le deuxième cycle de ce programme d'études secondaires est appelé "Senior High" et dure trois ans (10ème à 12ème année).

Terre-Neuve

Tout au long de notre étude nous parlerons de la province de Terre-Neuve. Ce nom est le terme officiel de la province et correspond géographiquement à l'île de Terre-Neuve et à la partie terre-neuvienne du Labrador. Il convient donc de souligner que le Labrador est toujours inclus dans notre appellation de "Terre-Neuve" ou de "la province".

Enseignant, professeur

Nous n'avons pas pu réaliser notre rêve de contourner les formes sexistes de la langue française. Il aurait été trop lourd d'utiliser constamment les formes masculine et féminine chaque fois que nous voulions parler des personnes qui enseignent ou qui étudient. L'utilisation de chaque forme à tour de rôle aurait donné un style étrange à notre texte. Les personnes qui liront ce texte sont donc appelées à comprendre que les mots "enseignants", "professeurs" et "étudiants" ont été utilisés suivant la règle grammaticale traditionnelle qui veut que le terme masculin désigne les personnes des deux sexes.

CHAPITRE 2

LE CONTEXTE

De nombreux facteurs expliquent l'état actuel de la formation des enseignants de français de base à Terre-Neuve et les problèmes qui s'y rattachent. Dans ce premier chapitre, nous tenterons d'analyser ces divers éléments.

Le premier cadre contextuel à décrire est bien logiquement le système scolaire terre-neuvien. Nous tenterons particulièrement d'analyser les rôles qu'y jouent le gouvernement, les églises et les commissions scolaires.

Notre étude nous amènera ensuite à décrire l'histoire de l'enseignement du français à Terre-Neuve depuis les débuts de la colonie jusqu'aux années 80. Nous compléterons cette étude historique par une description de la politique canadienne de bilinguisme qui explique le développement de l'enseignement du français dans cette province à culture essentiellement anglophone, surtout depuis les années 70.

Nous nous pencherons ensuite sur la pédagogie de l'enseignement du français en présentant l'approche communicative de l'enseignement des langues qui est la démarche privilégiée en didactique des langues depuis plus

d'une dizaine d'années. En effet cette nouvelle vision plus globale de l'enseignement de la langue explique l'insatisfaction des responsables actuels de l'enseignement du français par rapport à ce qui se fait dans les écoles de la province. Elle sous-tend également le contenu des programmes actuels de formation et les activités de perfectionnement des maîtres.

La dernière partie de notre étude consistera à décrire plus en détail les programmes de français de base à Terre-Neuve et au Canada. Nous essaierons de présenter l'importance de cette matière et les objectifs des programmes de base. Nous terminerons enfin par une description des programmes de formation des maîtres qui enseignent le français de base dans la province.

Le système d'éducation à Terre-Neuve

La province de Terre-Neuve a un système d'éducation confessionnel ce qui signifie que la responsabilité de l'éducation est partagée entre le gouvernement provincial à travers son ministère de l'éducation, et les principales églises à travers différents conseils de l'éducation.

Le rôle du gouvernement

Le gouvernement provincial agit par l'intermédiaire du ministère de l'éducation dans plusieurs domaines.

Il établit les lois et règlements qui régissent les écoles. Ce cadre légal est responsable par exemple de la détermination des commissions scolaires et de leurs responsabilités.

Il détermine les matières fondamentales d'études. Le contenu de chaque cours à chaque niveau est spécifié de façon à s'assurer que les élèves reçoivent l'enseignement prescrit à chaque niveau. Les manuels scolaires sont fournis gratuitement ou à prix réduit aux commissions scolaires pour la plupart des matières.

Afin d'établir et de maintenir des standards minimum dans les écoles, c'est le gouvernement qui est responsable de la certification des professeurs et de l'évaluation académique des élèves, en particulier à travers des examens publics en secondaire 2 et 3.

Enfin le gouvernement finance l'éducation en subventionnant les commissions scolaires et, dans le cas des constructions d'écoles, les conseils de l'éducation. En tout, le gouvernement finance directement près de 95% du coût de l'éducation élémentaire et secondaire. Le reste provient de taxes et impôts locaux.

Le rôle des églises

Les églises sont représentées dans le système d'éducation par leur conseils d'éducation particuliers. Il y a trois conseils: le conseil intégré composé des églises

anglicane, moravienne, presbytérienne, de l'armée du salut et de l'église unie; le conseil catholique et le conseil pentecôtiste. Les adventistes du 7e jour opèrent un système scolaire mais ont relativement peu d'étudiants et n'ont pas cette structure de conseil.

Les conseils de l'éducation sont chargés de répartir l'argent alloué à la construction, la rénovation et l'équipement des écoles, de recommander au gouvernement l'établissement ou la modification des limites des districts scolaires, l'embauche des membres de la commission scolaire et la certification des professeurs. Ils sont de plus chargés des programmes d'éducation religieuse.

Les commissions scolaires

Il y a 35 commissions scolaires: 21 intégrées, 12 catholiques, une pentecôtiste et une adventiste du 7e jour. Elles sont chargées d'administrer les écoles. De plus elles sont responsables de la répartition des écoles à l'intérieur de leurs districts, des réparations et de l'entretien des bâtiments, de l'embauche des professeurs et du personnel non enseignant, et du transport scolaire.

Le ministère de l'éducation fournit une enveloppe salariale aux commissions scolaires qui décident alors de la répartition de ce budget entre enseignants, administrateurs, coordonnateurs et spécialistes. Ce sont

également les commissions scolaires qui définissent les critères d'embauche de leur personnel, y compris des enseignants.

D'après la loi qui régit l'éducation, au moins les deux tiers des membres du conseil d'administration de chaque commission scolaire sont élus au suffrage universel. Des élections scolaires sont tenues chaque année en même temps que les élections municipales. Les séances du conseil sont publiques.

Quelques chiffres

D'après les chiffres fournis par le ministère de l'éducation (Education Statistics, 1987), il y a à Terre-Neuve et au Labrador près de 600 écoles accueillant environ 140 000 élèves, ce qui fait une moyenne d'environ 230 étudiants par école. Si l'on retire les grands centres urbains, cela montre les faibles effectifs de la plupart des écoles. Par exemple près de 30% des "High School" ont entre 75 et 100 étudiants, mais plus de 40% ont moins de 75 étudiants (Core French Policy Paper, 1986). Ce problème s'explique par le fait que beaucoup de communautés ont une faible population, mais également parce que chaque confession a sa propre école. Et comme l'allocation du ministère de l'éducation aux commissions scolaires pour payer les enseignants est fonction du nombre d'étudiants et non du nombre de matières à enseigner, les écoles ne

peuvent pas embaucher de spécialistes pour toutes les disciplines.

Les classes comptent en moyenne une vingtaine d'étudiants.

La province consacre 15% de son budget total à l'éducation. Ce chiffre peut paraître suffisant, mais Terre-Neuve étant une province à faible population n'a pas un gros budget, et le système scolaire souffre donc d'un manque de ressources à tous les niveaux (locaux, personnel et matériel pédagogique).

Il y a à Terre-Neuve près de 8500 enseignants dont plus de la moitié ont plus de 10 ans d'ancienneté. La diminution des effectifs scolaires entraîne depuis quelques années une diminution des effectifs enseignants et par conséquent on trouve très peu de jeunes enseignants dans les écoles de la province.

Seulement 80% des enseignants de l'élémentaire ont un diplôme universitaire. Cette faible qualification des enseignants de ce niveau s'explique par le fait que beaucoup d'enseignants ont été embauchés il y a une vingtaine d'années lorsque la demande de professeurs excédait le nombre de personnel qualifié.

En résumé

Le gouvernement, par l'intermédiaire du ministère de l'éducation, exerce un certain contrôle sur l'enseignement

du français dans la province: il établit certaines normes minimales d'enseignement, fournit les manuels scolaires et est responsable de la certification des professeurs. Cependant ce sont les commissions scolaires confessionnelles qui sont seules responsables de l'embauche des enseignants. Cet élément, ainsi que la petite taille de la plupart des écoles, explique que souvent certaines personnes sont embauchées même si elles n'ont pas la formation nécessaire, particulièrement en français.

L'histoire de l'enseignement du français

L'enseignement du français à Terre-Neuve date du début de la colonisation de cette province. Depuis cette époque, il a vu sa place changer plusieurs fois.

Les débuts de la colonie

Il n'est pas étonnant de constater que les Français installés à Placencia faisaient instruire leurs enfants dans cette langue. Mais le français était également enseigné aux enfants des familles anglophones aisées de l'époque qui suivaient des cours dans les collèges classiques administrés par les églises. Maurice Champdoizeau (1975) a rassemblé des documents de l'époque qui prouvent qu'au 19e siècle les écoles classiques offraient des cours de grec, de latin, de sciences, de

mathématiques, d'anglais mais aussi parfois de langues modernes dont le français et l'espagnol. Cependant l'enseignement du français n'était alors disponible que dans les grands centres où on pouvait trouver des enseignants qualifiés: St John's, Harbour Grace et Harbour Breton.

De 1894 à 1931

En 1893 les autorités créèrent un organisme public chargé d'uniformiser les examens de fin d'études dans les différentes écoles de la province car jusque-là chaque dénomination importante définissait son propre programme. Le "Council of Higher Education" a donc défini les règles et le contenu des examens dans chaque matière, déterminant par voie de conséquence le contenu de l'enseignement.

Durant toute cette période, le français était considéré comme un objet d'étude au même titre que le latin et le succès de l'enseignement était déterminé par les résultats académiques des élèves à l'examen final. L'enseignement était basé sur l'étude de règles de grammaire et la traduction.

De 1932 à 1970

Plusieurs langues (latin, allemand, espagnol, français) faisaient partie du programme de fin d'études secondaires à Terre-Neuve. Vers les années 60, on a

commencé à enseigner le français en 7e année.

Progressivement, avec l'expansion du français en "Junior High" et la proclamation de la loi sur les langues officielles, le français est devenu la seule langue seconde enseignée dans les écoles de la province. Le rapport de la Commission Royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1968) souligne qu'en 1965 le français était étudié par quelque 60% des élèves de 7e année et 80% des élèves de 8e année.

A partir de 1932, plusieurs séries d'interventions ont remis en question l'attitude élitiste et l'aspect formel de l'enseignement du français. On critiquait le fait que la préparation aux examens occupait la plupart du temps d'instruction et que les programmes étaient conçus en fonction des étudiants qui allaient continuer leurs études. Cependant bien qu'on ait souvent fait mention de la nécessité de fournir des activités de communication orale en classe, l'étude du français restait dans les faits de conception traditionnelle, axé sur la lecture, l'étude des règles de grammaire, les exercices de thème et de version, et ne parlait guère du Canada. Les épreuves de fin d'année établies pour les classes du secondaire par le ministère accordaient plus de 80% à la traduction (Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1968).

De nombreux rapports ont souligné année après année la faiblesse du niveau de français des élèves venant de petits centres, résultat de la faible compétence des enseignants. En 1965, 28% des enseignants avaient fait moins d'une année d'études après le premier cycle secondaire et 66% en avaient fait moins de deux (Rapport de la Commission Royale d'Enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, 1968). La solution la plus souvent prônée était alors de retirer simplement le français du programme dans les écoles où les professeurs n'étaient pas assez compétents. Ceci était difficilement acceptable car cette matière était requise pour l'entrée à l'université. Lorsque l'Université Memorial a retiré cette exigence en 1968, on a constaté une diminution immédiate du nombre d'étudiants de français, surtout dans les zones rurales.

Les années 70

Les années 70 ont vu une lente canadianisation des programmes en même temps qu'une série d'initiatives visant à développer l'étude du français comme langue de communication.

Grâce à l'appui financier du gouvernement fédéral, le Département de français de l'Université Memorial a établi en 1974 l'Institut Frecker qui accueille à St Pierre les étudiants faisant une majeure en français. Cette initiative, ainsi que les divers programmes de

bourses pour les cours d'été au Québec, ont grandement amélioré l'habileté de nombreux futurs enseignants à s'exprimer dans cette langue.

Cette époque a vu également une attention particulière prêtée à la formation et au perfectionnement des enseignants. La Faculté d'éducation de l'Université Memorial a développé alors une série de cours de méthodologie à l'intention des futurs professeurs de français et des instituts d'été offrant des programmes de perfectionnement ont été organisés en collaboration avec le ministère de l'Education.

Plusieurs autres programmes fédéraux ont permis d'offrir des bourses aux professeurs intéressés à faire des stages en milieu francophone, d'engager des coordonnateurs de français dans les commissions scolaires et des consultants au ministère de l'Education, et de fournir du matériel didactique supplémentaire aux écoles.

De 1975 à 1985

Ce qui a marqué le plus fortement cette période, ce sont les pressions exercées par les parents, essentiellement regroupés au sein de l'organisation Canadian Parents for French, en vue d'obtenir des programmes qui donneraient à leurs enfants la possibilité de devenir bilingues. Ces interventions ont entraîné l'implantation de programmes d'immersion qui ont eu un

succès considérable et se sont rapidement développés dans les zones urbaines si bien qu'ils accueillent actuellement près de 3000 élèves (Province of Newfoundland and Labrador - French Immersion - Enrollment 1987-88). L'immersion précoce débute à la maternelle avec un enseignement entièrement en français, cette proportion décroissant petit à petit. L'immersion tardive accueille les étudiants à partir de la 7^e année. Ils reçoivent environ 70% de leur enseignement en français. Enfin les années 80 ont vu naître un programme nouveau, "Extended French" qui propose aux élèves, le plus souvent au niveau High School, d'étudier une ou plusieurs autres matières en français. Ce programme est prôné comme solution de compromis car il est moins difficile à implanter qu'un programme d'immersion.

Ce mouvement vers une approche plus globale de l'enseignement du français a également touché les programmes de base. En 1979 le ministère de l'Education de Terre-Neuve a reformulé les objectifs de l'enseignement du français langue seconde dans la province. Il y est stipulé que le programme doit permettre aux étudiants non seulement d'apprendre à comprendre, parler, lire et écrire le français mais également de développer une attitude positive envers l'étude de cette langue ainsi qu'une connaissance et une appréciation de la culture et des aspirations des francophones du Canada (Statement of Goals, French as a Second Language, 1979).

Cette période de transition au niveau de l'approche méthodologique est reflétée par l'utilisation de deux sortes de matériel pédagogique autorisés pour l'enseignement du français. En plus de la méthode traditionnelle basée sur l'approche grammaire-traduction, un nouveau manuel, "le français partout", basée sur l'approche audio-linguale, était introduite.

De 1985 à 1988

Les dernières années ont vu la consécration officielle de ce changement d'approche de l'enseignement du français à Terre-Neuve. En 1985 le ministère de l'Education a publié un guide à l'intention des enseignants du niveau secondaire intitulé "l'approche communicative". Même si la publication d'un tel guide pédagogique ne veut pas dire que la réalité allait changer du jour au lendemain, il n'en reste pas moins que ce changement officiel d'approche de l'enseignement du français de base a eu un impact certain, surtout auprès des jeunes professeurs.

Afin de promouvoir un enseignement de la langue basé sur l'approche communicative à partir de l'élémentaire, le ministère de l'Education expérimente actuellement plusieurs nouvelles méthodes d'approche du français.

Jusqu'en 1986 l'examen public préparé par le ministère de l'Education n'évaluait que la compréhension

auditive, la lecture et l'expression écrite. L'évaluation de l'expression orale des étudiants était laissée à l'entière discrétion de chaque enseignant. Pour parer à cette lacune, le ministère a publié en 1986 un manuel à l'intention des enseignants qui doivent administrer les tests d'expression orale à la fin du cours secondaire. Cette initiative a eu pour conséquence d'augmenter la formation donnée aux étudiants dans ce domaine.

Ce mouvement d'amélioration générale du programme de français de base offert à Terre-Neuve s'explique également par la difficile cohabitation des programmes d'immersion avec le programme dit régulier. Certains perçoivent l'immersion comme un système d'éducation réservé à une minorité privilégiée. De nombreux enseignants acceptaient mal de voir embaucher de jeunes professeurs pour ces nouveaux programmes alors qu'ils risquaient de perdre leur emploi à cause de la diminution des effectifs scolaires. D'autres jugeaient que les sommes allouées au développement des programmes d'immersion devraient être utilisées ailleurs. Tous ces questionnements ont entraîné la mise sur pied, en 1985, d'un comité ministériel sur l'enseignement du français qui a fait une série de recommandations visant essentiellement à essayer d'améliorer la qualité de l'enseignement du français de base dans toute la province. Le rapport propose de freiner l'expansion des programmes d'immersion et d'implanter

graduellement un programme de français obligatoire de la 4e à la 9e année dans toutes les écoles de la province. Plusieurs recommandations portent sur la formation et le perfectionnement des enseignants puisqu'un grand nombre d'entre eux se verront chargés d'enseigner le français dans leurs classes même s'ils n'ont pas la formation minimale requise.

En résumé

Le français, même s'il a toujours été enseigné dans la province, n'a pas reçu beaucoup d'attention avant les années 70. Une analyse de la politique canadienne de bilinguisme va nous permettre de comprendre la raison de ce changement d'attitude.

La politique canadienne de bilinguisme

L'enseignement du français ne s'est pas imposé naturellement à Terre-Neuve. Voyons comment cette province à très forte majorité anglophone a été amenée depuis une vingtaine d'années à étendre et améliorer l'enseignement du français.

Quelques dates

En entrant dans la Confédération canadienne en 1949, Terre-Neuve est devenue membre d'un pays bilingue.

Cependant ce fait n'a pas eu vraiment d'incidence concrète jusqu'à la publication, en 1968, du rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme. Cette commission, fondée en 1963, avait comme mandat de faire enquête et rapport sur l'état du bilinguisme et du biculturalisme au Canada, et de recommander les mesures à prendre pour que la Confédération canadienne se développe d'après le principe de l'égalité entre les deux peuples fondateurs. Dans le domaine de l'éducation, elle a, entre autre, présenté des recommandations sur les moyens à prendre pour permettre aux Canadiens de devenir bilingues. En 1969, le Parlement du Canada adoptait la "loi sur les langues officielles" qui déclarait le français et l'anglais langues officielles du Parlement et de l'administration fédérale. L'année suivante fut établi le "Programme des langues officielles dans l'enseignement" par lequel le gouvernement fédéral verse des fonds aux provinces pour les encourager et les aider à dispenser l'enseignement dans la langue de leur minorité de langue officielle.

Plus récemment, la Charte canadienne des droits et libertés fut promulguée comme première partie de la Loi constitutionnelle de 1982. On y réaffirme, au plan constitutionnel, l'égalité du statut du français et de l'anglais en ce qui a trait aux institutions fédérales.

La politique des langues officielles

La politique du gouvernement canadien a pour objectif fondamental de renforcer le statut d'égalité entre le français et l'anglais et de participer au développement des deux groupes linguistiques du Canada. En d'autres termes, le gouvernement souhaite que le recours aux deux langues officielles s'étende à tous les secteurs de la société canadienne et que leur emploi devienne un facteur d'identité, de compréhension, de respect mutuel et d'unité entre les deux communautés linguistiques.

La mise en oeuvre de ces idéaux est formulée sous la forme d'une "politique des langues officielles" qui a deux objectifs principaux. Le premier est de permettre à la minorité de langue officielle, par exemple la communauté francophone de Terre-Neuve, de se faire instruire dans sa langue maternelle. Le deuxième objectif est de permettre à tous les Canadiens qui le désirent d'apprendre l'autre langue officielle et de se familiariser avec la culture qui s'y rattache.

La promotion des langues officielles

La Constitution canadienne attribue aux provinces les pouvoirs législatifs liés à l'éducation. L'appui du gouvernement fédéral aux provinces dans le domaine de l'enseignement de la langue officielle seconde ne peut

donc prendre que la forme d'aide financière aux programmes liés à cette politique.

Le soutien financier du gouvernement fédéral se fait dans le cadre de plusieurs programmes gérés par le Secrétariat d'Etat (Programmes de promotion des langues officielles):

- . une aide financière est fournie aux programmes d'enseignement déjà existants de la langue seconde sous forme de paiement par étudiant à la province ;
- . un appui financier est accordé à l'expansion des programmes existants, et pour la conception, l'élaboration et la mise en oeuvre de nouveaux programmes. Ceci peut se faire par exemple sous forme d'aide à l'élaboration ou l'achat de matériel didactique;
- . le gouvernement canadien contribue à la formation et au perfectionnement professionnel des enseignants de langue seconde en finançant des bourses de perfectionnement octroyées par les ministères provinciaux;
- . une contribution est apportée au financement d'activités d'apprentissage linguistique se déroulant hors du cadre scolaire: échanges, projets spéciaux, activités parascolaires. C'est ainsi que des bourses sont accordées à des étudiants de niveau postsecondaire qui désirent poursuivre leurs études dans leur deuxième langue officielle;

. le gouvernement fédéral finance également un programme permettant aux étudiants de niveau postsecondaire de suivre des cours d'immersion de six semaines dans leur seconde langue officielle.

Outre l'aide accordée aux provinces au titre des langues officielles dans l'enseignement, le gouvernement canadien apporte, toujours par l'intermédiaire du Secrétariat d'Etat, une aide financière à des organismes bénévoles pour des projets touchant:

- . la collecte et la diffusion d'information reliée aux langues officielles dans l'enseignement;
- . la sensibilisation du public canadien aux avantages du bilinguisme;
- . le développement et l'amélioration des moyens, techniques et méthodes reliés à l'enseignement des langues officielles.

C'est dans ce cadre qu'est subventionnée par exemple l'association "Canadian Parents for French". C'est également ce programme qui a permis à l'association canadienne des professeurs de langue seconde d'entreprendre son "Etude nationale sur le programme de base de français".

En résumé

L'entrée de Terre-Neuve dans la confédération canadienne en 1949 n'a pas entraîné de changement

important en ce qui concerne la place du français dans cette province. Les changements réels sont venus après, grâce aux programmes fédéraux de promotion des langues officielles. Le gouvernement fédéral finance lui-même de nombreux programmes de promotion de la deuxième langue officielle, en particulier dans l'enseignement. C'est grâce à ce pouvoir financier que le dossier du français, qui n'est pas reconnu comme prioritaire par les responsables politiques de la province, a pu avancer.

En plus des changements dans la quantité des programmes offerts en français, ces dernières années ont vu des changements dans l'approche de l'enseignement de cette langue. Voyons les grands principes qui soutendent l'approche communicative.

L'approche communicative

Plusieurs théories ont marqué jusqu'à présent l'enseignement des langues. Les théories classiques étaient basées sur l'idée de la langue comme objet d'étude au même titre que les autres matières d'enseignement. Au cours des dix dernières années le concept de compétence en communication, beaucoup plus large que celui de compétence linguistique, est devenu le fondement d'une nouvelle approche de l'enseignement des langues.

Examinons tout d'abord ce qui est à la base de cette nouvelle approche, le concept de communication.

La nature de la communication

Canale (1983) a proposé une synthèse de plusieurs études pour décrire les caractéristiques de la communication.

La communication peut être définie comme un échange d'informations entre deux ou plusieurs personnes. C'est donc une forme d'interaction sociale qui peut se produire oralement, par écrit ou par gestes.

Ce qui est important dans cette activité, c'est qu'elle a toujours une raison, un objectif, que ce soit d'établir une relation, de persuader, d'informer, de demander, de réprimander etc...

La communication est très influencée par le contexte dans lequel elle prend place. Le langage qu'on utilise dépend donc énormément de l'ensemble des facteurs socio-culturels dans lequel il prend place.

On peut communiquer efficacement même dans de mauvaises conditions. La communication peut avoir lieu malgré des trous de mémoire, des connaissances linguistiques limitées, un environnement dérangeant, des contraintes de temps, des distractions, la fatigue ou des facteurs psychologiques négatifs. On n'a pas besoin de "parler comme un livre" pour se faire comprendre.

Toute communication implique un haut degré de créativité. Une partie de cette créativité vient du fait que la signification du contenu de la communication est constamment évaluée et négociée par les interlocuteurs.

Enfin un dernier élément important à mettre en évidence en milieu académique est que, dans la vie, la réussite de la communication est jugée sur les résultats et non sur la justesse grammaticale des structures employées.

La communication étant ainsi définie et caractérisée, différents auteurs en ont déduit les connaissances et habiletés nécessaires à acquérir pour arriver à communiquer dans une langue.

La compétence à communiquer

Plusieurs classifications des compétences en communication ont été proposées ces dernières années. Nous nous baserons essentiellement sur les travaux de Munby(1978), Canale et Swain (1980) et Canale (1983) pour définir le champ des connaissances et habiletés utilisées pour communiquer.

Le premier domaine défini est la compétence grammaticale ou linguistique. C'est celle avec laquelle les enseignants ont toujours été familiers. Elle regroupe les éléments qui permettent la maîtrise du code du

langage: le lexique, la formation des mots et des phrases, la prononciation, l'orthographe et les règles sémantiques.

Le deuxième domaine mis en évidence est celui de la compétence socio-linguistique. Elle correspond à la maîtrise des conditions d'utilisation appropriée des différentes formes du langage en fonction des normes et conventions et d'après les fonctions de la communication. C'est elle aussi qui permet de choisir les attitudes, les sujets abordés et les mots utilisés en fonction du contexte socio-culturel.

La compétence discursive est la capacité qui permet d'élaborer un discours oral ou écrit. Elle comprend deux aspects. Le premier, la cohésion dans la forme, implique l'utilisation de mots spécifiques comme les conjonctions qui permettent de composer un discours cohérent. Le second aspect, la cohérence dans la signification, est la capacité de composer un discours logique.

La dernière compétence décrite correspond à la maîtrise des stratégies verbales et non verbales de communication. Ces stratégies sont utilisées pour palier à certains manques de connaissances (d'un mot, d'une forme grammaticale ou d'un éléments socio-linguistique). Elles peuvent parfois servir à donner plus de poids à ce qui est dit. Elles servent aussi à maintenir la communication malgré certaines difficultés.

Il est important de souligner que la compétence en communication réfère à la fois aux connaissances et à l'habileté à utiliser ces connaissances. Les connaissances correspondent à ce que les élèves connaissent, consciemment ou inconsciemment, du langage et des autres aspects de l'usage de la langue. L'habileté correspond à la façon dont ils utilisent ces connaissances pour communiquer.

Une fois définies les connaissances et habiletés nécessaires pour permettre aux apprenants à communiquer dans leur langue seconde, examinons les implications que cela entraîne au niveau de l'enseignement.

Le contenu des programmes

L'ensemble des composantes de la compétence à communiquer détermine le contenu des programmes d'enseignement des langues. Stern (1983) a développé un modèle de syllabus à quatre composantes auquel se réfèrent la plupart des personnes actuellement en charge de l'enseignement des langues secondes.

Ce modèle définit quatre objectifs pédagogiques majeurs: le contenu linguistique, le contenu culturel, les activités de communication et l'éducation langagière générale. Suivant l'objectif, l'accent principal doit être mis sur les connaissances ou habiletés à acquérir, l'aspect affectif ou le transfert d'habiletés. Mais le

point le plus important développé par Stern est la nécessité d'intégrer ces quatre parties complémentaires du syllabus. C'est pour cela par exemple que les enseignants sont appelés à développer et utiliser du matériel pédagogique qui touche plusieurs dimensions à la fois. Les tenants de l'approche communicative insistent sur la complémentarité de l'ensemble de ces activités. Ils estiment qu'il n'y a pédagogie de la communication que lorsque la classe devient non seulement le lieu où les élèves étudient la langue, mais aussi le lieu où ils pratiquent effectivement la communication et où ils observent, analysent et évaluent ces pratiques (Milot, 1981).

Les principes pédagogiques

L'approche communicative de l'enseignement des langues a des implications très concrètes dans les activités d'apprentissage. La chose la plus importante est que la langue est utilisée en classe, pas seulement étudiée. L'idée est que les élèves apprennent à communiquer en communiquant. Dans les activités de communication le focus est mis sur le contenu du message envoyé et reçu plutôt que sur l'étude des règles et structures. On insiste aussi sur le fait que ces activités de communication doivent permettre aux étudiants

d'utiliser la langue dans des situations réalistes, ayant une signification.

D'autres aspects sont également développés. L'un d'eux est l'insistance sur le fait que la compréhension doit précéder la production et avoir préséance sur elle. Cela va en contradiction avec bien des habitudes des classes de langue traditionnelles. Une deuxième différence avec les méthodes traditionnelles est l'attitude vis-à-vis des erreurs que les élèves font. La correction systématique des erreurs lors des activités de communication est considérée comme non efficace et comme possiblement nuisible aux progrès des étudiants puisqu'elle interrompt la conversation et peut les complexer. On invite donc les enseignants à corriger les erreurs de façon sélective et non répressive afin d'encourager les élèves à s'exprimer.

Enfin un dernier aspect développé par les tenants de cette approche est l'explicitation, avec les élèves, des stratégies d'apprentissage et de communication qui leur permettent d'apprendre plus efficacement et de se faire comprendre malgré les limites de leurs connaissances.

Le rôle des enseignants.

Etant donné que l'approche à l'enseignement et le contenu à enseigner sont modifiés, les professeurs de langue voient leur rôle sensiblement modifié.

On va toujours leur demander de dispenser des connaissances de façon structurée. Cette partie de l'acquisition de la compétence linguistique qui met le focus sur la forme de la langue est une étape jugée importante puisque la compréhension est la première étape nécessaire à l'étape de production.

Un aspect de l'enseignement qui est par contre nouveau pour beaucoup d'enseignants est l'importance donnée aux activités d'utilisation de la langue orale. Non seulement le professeur est-il appelé à s'exprimer dans la langue étudiée, mais les élèves sont appelés à l'utiliser pour communiquer. L'enseignant est alors appelé à jouer un rôle de facilitateur permettant aux élèves d'utiliser la langue de façon spontanée. Cette attitude amène les élèves à interagir entre eux et non pas toujours avec le professeur.

Dans cette partie d'activités d'utilisation de la langue, l'emphase est placée sur le sens, les erreurs n'étant corrigées que si elles entravent la compréhension. L'enseignant est alors invité à diagnostiquer les erreurs des élèves et à utiliser ces observations pour prévoir les étapes suivantes de l'apprentissage.

Enfin l'enseignant est appelé à réfléchir régulièrement avec les élèves sur les stratégies

d'apprentissage et de communication qu'ils utilisent et peuvent utiliser.

L'évaluation

Voyons maintenant les implications de l'approche communicative sur les activités d'évaluation.

L'évaluation doit refléter les objectifs et la méthodologie utilisée dans l'enseignement.

Les enseignants ont été habitués à utiliser des tests évaluant la compétence linguistique des étudiants. Il leur est par contre plus difficile de trouver ou créer des activités qui permettent d'évaluer la compétence socio-linguistique et la capacité d'élaborer un discours. La difficulté vient non seulement de la nature de ces habiletés à évaluer, mais aussi du fait que les résultats dans ces domaines contredisent parfois les résultats atteints dans le modèle traditionnel de compétence. En effet l'étudiant qui a le meilleur contrôle des structures grammaticales et du vocabulaire n'est pas toujours le meilleur communicateur.

On en est encore à l'étape de la recherche en ce qui concerne l'évaluation dans le cadre de l'approche communicative. Ceci n'est pas pour sécuriser les enseignants déjà déroutés par cette nouvelle approche qu'on leur demande d'utiliser dans leur enseignement.

En résumé

L'approche communicative de l'enseignement des langues s'est imposée depuis plus de dix ans. Sa mise en place est cependant très lente car elle implique non seulement un changement de contenu de la matière à enseigner et des outils d'évaluation mais également une profonde modification du rôle des enseignants.

Pour savoir ce qu'il en est dans les cours de français de base à Terre-Neuve, voyons tout d'abord ce qui est offert comme programme dans la province.

L'enseignement du français de base à Terre-Neuve

Le programme de français de base est actuellement offert à partir de deux niveaux du système scolaire terre-neuvien, en 4^e et en 7^e année. Une enquête effectuée en 1985 par un groupe d'études du ministère de l'Éducation de Terre-Neuve (Core French Policy Paper, 1986) va nous permettre d'étayer de statistiques récentes notre description du système.

Le statut du français

Le français est, à Terre-Neuve, une matière que les écoles ne sont pas tenues d'offrir et que les étudiants ne sont pas obligés de choisir à l'intérieur de leur programme d'études. C'est ce qui explique que 80% des

écoles primaires, 21% des écoles élémentaires, 18% des "Junior High School" et 16% des "Senior High School" n'offrent pas de cours de français.

Malgré l'absence d'exigence provinciale, onze des trente-cinq commissions scolaires de la province ont rendu cette matière obligatoire pendant les 3 années de Junior High et huit autres l'exigent en 7^e et 8^e années.

Au "Senior High" le programme de français comporte quatre cours. En 1985, 17% des étudiants suivaient le premier cours, 15.5% le deuxième et 10.5% le troisième. Le dernier cours, donné entièrement en français et traitant de la culture francophone n'attirait que 3% des étudiants de la province.

Les objectifs du programme de base

Le ministère de l'Education de Terre-Neuve s'est inspiré des politiques des autres provinces, particulièrement de l'Ontario, pour définir les objectifs du programme de français de base. On peut les résumer en six points:

- . fournir aux étudiants une connaissance de base de la langue ce qui comprend la grammaire, la prononciation, les idiomes, un vocabulaire de 3 000 à 5 000 mots et une centaine de formes syntaxiques de base;
- . permettre aux étudiants de participer à des conversations familières;

- . les amener à comprendre, avec l'aide d'un dictionnaire, le contenu de textes standards sur des sujets qui les intéressent;
- . habiliter les étudiants à rédiger des lettres et de courtes compositions libres;
- . leur permettre de connaître et d'apprécier la culture et les aspirations des francophones, et particulièrement des Canadiens français;
- . préparer les étudiants à reprendre l'étude du français plus tard s'ils le désirent où s'ils doivent améliorer leur niveau.

Le temps alloué au français

Dans l'éventualité où un étudiant aurait du français chaque jour d'école pendant trente minutes par jour de la 4e à la 6e année et pendant quarante minutes par jour à partir de la 7e année, il accumulerait 870 heures de français. Ceci est cependant un chiffre très théorique car peu d'écoles offrent ce nombre de périodes recommandé par le ministère de l'Éducation. De fait on estime que les étudiants terre-neuviens peuvent accumuler un maximum d'environ 700 heures de français à raison de 120 minutes par cycle de six jours à l'élémentaire, 160 minutes au Junior High et 240 heures au Senior High.

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario estime qu'il faut 1,200 heures d'enseignement pour atteindre les

objectifs de son programme de français de base. Le programme terre-neuvien est pratiquement le même mais le temps alloué à cette matière est très inférieur. Il ne faut donc pas s'étonner si les étudiants n'ont pas atteint à la fin du cours secondaire le niveau correspondant aux objectifs formulés sur papier car même si le temps d'étude n'est pas le seul facteur d'apprentissage, il n'en est pas moins un élément déterminant.

En résumé

L'étude du français n'est pas obligatoire et n'est pas offert dans toutes les écoles de la province. Malgré un programme officiel très intéressant et ambitieux, l'insuffisance de temps d'enseignement et la faible compétence de nombreux professeurs limitent grandement les attentes que l'on peut avoir par rapport à la compétence des élèves en français à la fin du secondaire.

Mais voyons ce qui se fait dans les autres provinces.

Les programmes de français de base au Canada

Les programmes de français de base ont fait l'objet de profonds changements dans chaque province et territoire du Canada depuis une dizaine d'années. La réévaluation de ces programmes a entraîné des modifications à la fois dans l'approche de l'enseignement, dans le contenu, la durée et la disponibilité des programmes.

Dans un article publié en 1985, J. Poyen a décrit la situation de ces programmes au Canada. Que ressort-il de cet inventaire ?

La définition des programmes de base

Bien qu'aucun standard national n'ait été établi, on entend généralement par "programmes de base" les programmes continus et articulés d'enseignement du français ayant des objectifs bien définis. Ceci exclut donc tout cours à option qui n'est offert que pendant quelques années au niveau secondaire. Il semble généralement admis qu'un programme de langue seconde doit offrir un minimum de 600 heures de cours entre la 4^e année et la fin du secondaire pour être qualifié de "programme de base".

Une grande diversité de programmes

L'organisation et le contenu des programmes de français de base varient d'une province à l'autre pour des raisons géographiques, démographiques, historiques, administratives et financières (Poyen, 1985).

L'Ile-du-Prince-Edouard est divisée en cinq districts scolaires dont l'un est francophone. Trois des districts anglais offrent un programme de français de base à partir de la 4^e année. Dans le quatrième celui-ci commence au primaire lorsqu'il y a un professeur disponible. Un

district a développé un programme de perfectionnement des titulaires pour enseigner le français à l'élémentaire tandis que les autres emploient des spécialistes.

Le ministère de l'Education de la Nouvelle-Ecosse a annoncé en 1984 que l'enseignement du français devait devenir obligatoire à partir de la 4e année. Ce n'est pas encore le cas dans toutes les commissions scolaires mais des efforts sont faits pour implanter les programmes de français partout, et même au niveau primaire.

Au Nouveau-Brunswick l'enseignement du français langue seconde est une priorité depuis de nombreuses années. Les cours de français de base sont obligatoires à partir de la 1ère année depuis 1987. L'objectif de la province est de fournir aux élèves 1200 heures de français à la fin de la 10e année. La plupart des commissions scolaires emploient des spécialistes au niveau élémentaire.

Au Québec, une centaine de commissions scolaires offrent des programmes de français langue seconde. Le ministère de l'Education a développé un nouveau programme pour les niveaux élémentaire et secondaire basé sur l'approche communicative. De nombreuses commissions scolaires offrent plus que le minimum requis par le programme de français de base. La Commission des écoles catholiques de Montréal, par exemple, offre 400 minutes de français par semaine à ses étudiants anglophones. D'autres

commissions scolaires offrent des programmes enrichis moins structurés comme par exemple l'enseignement de plusieurs matières en français.

L'Ontario a toujours eu une tradition d'enseignement du français de haut calibre au niveau secondaire. Officiellement le français n'est obligatoire qu'en 7e et 8e années et l'introduction plus précoce de cet enseignement est une décision qui revient à chaque commission scolaire. De fait plus de la moitié offrent un programme de français de base à partir de la maternelle ou de la 1ère année et plus des deux tiers commencent en 4e année. La politique du ministère de l'Education est d'exiger que les enseignants soient capables de communiquer oralement et par écrit en français et qu'ils aient suivi une formation à l'enseignement du français langue seconde.

Au Manitoba un nouveau programme de français de base sur neuf années a été introduit en 1980. C'est un programme volontaire qui comporte certaines exigences. Les commissions scolaires qui décident de l'offrir s'engagent à donner un minimum de 200 minutes de français par semaine et les enseignants doivent être capables de communiquer en français et doivent avoir suivi des cours de méthodologie. Les autres commissions scolaires offrent un programme de français de six ans à partir de la 7e année.

En Saskatchewan l'enseignement du français, quoique facultatif, est offert par la plupart des commissions scolaires à partir de la 7e année. Quelques-unes commencent en 4e année et parfois même avant.

En Alberta le français est une matière à option au même titre que n'importe quelle langue autre que l'anglais et n'est pas requis pour obtenir le diplôme de fin d'études. Le programme de français de base recommande 90h d'enseignement par an en 6e année, 100 heures de la 7e à la 9e et 125h au niveau Senior High.

Presque toutes les commissions scolaires de la Colombie-Britannique offrent depuis de nombreuses années un programme de français de base dès l'élémentaire. Cependant les restrictions budgétaires très sévères des dernières années ont eu un effet dévastateur sur la qualité de l'enseignement du français. De nombreux consultants et coordonnateurs doivent maintenant enseigner ou effectuer d'autres tâches administratives à mi-temps ce qui a considérablement réduit le support pédagogique offert aux enseignants.

Au Yukon le français fait partie du curriculum de la 5e à la 9 année. Il est enseigné à travers tout le territoire mais n'est pas offert dans les très petites communautés ou celles à prédominance autochtone ce qui fait qu'il ne touche que près de la moitié des étudiants.

Dans les Territoires du Nord-Ouest l'enseignement du français est assez développé dès l'élémentaire mais les programmes et le temps alloué varient substantiellement d'une école à l'autre. Le ministère de l'Education travaille actuellement à développer un programme commun pour l'enseignement du français de la 1ère à la 6e année et projette de continuer jusqu'à la 9e puis la 12e année.

L'évolution du contenu des programmes

Poyen(1985) a remarqué la tendance générale des commissions scolaires vers la mise en place d'un enseignement centré sur l'apprenant et un apprentissage actif. Les dernières années ont vu le focus mis sur la communication en langue seconde à la fois comme objectif et outil d'apprentissage ce qui nécessite le développement des activités de communication en classe. Quelques commissions scolaires et quelques provinces ont développé leur propre matériel d'enseignement pour remplacer ou compléter le matériel pédagogiques disponibles sur le marché. Il convient cependant de souligner que la manière dont ces programmes ont été adaptés et dont le nouveau matériel pédagogique est utilisé dépend fortement de l'expérience des coordonnateurs et consultants ainsi que du niveau de compétence des enseignants. En l'absence de formation et de matériel adapté, les professeurs ont

tendance à retourner aux méthodes traditionnelles d'enseignement.

Cette dernière constatation met en évidence la nécessité de développer de solides programmes de perfectionnement des maîtres.

Qui enseigne les programmes de base?

Poyen (1985) a rassemblé les informations pertinentes.

En Ontario et au Québec on exige des professeurs de français des qualifications spéciales. Le Nouveau-Brunswick évalue la compétence orale des enseignants. Les professeurs qui enseignent le nouveau programme de français de base au Manitoba doivent s'exprimer avec aisance dans la langue et avoir participé à des stages de formation organisés par la province. Dans les autres provinces, chaque commission scolaire détermine les qualifications qu'elle attend de ses enseignants de français de base. Ces attentes varient, mais, généralement, on s'attend à ce que les professeurs s'expriment avec une certaine aisance en français, et qu'ils aient suivi quelques cours universitaires en français et en méthodologie de l'enseignement des langues secondes. En général les commissions scolaires qualifient de spécialistes les enseignants qui ont été engagés

spécifiquement pour enseigner le français, sans tenir compte de leurs qualifications.

Au niveau secondaire tous les sujets, incluant donc le français, sont généralement enseignés par des spécialistes. Au niveau élémentaire cependant il y a des différences. Dans la plupart des commissions scolaires d'Ontario, du Québec et du Nouveau-Brunswick les commissions scolaires qui offrent des cours de français à l'élémentaire embauchaient, par le passé, des spécialistes. Mais cette pratique disparaît peu à peu avec l'expansion de l'enseignement du français au niveau primaire.

Dans certaines écoles les enseignants déjà en place qui sont compétents et intéressés à enseigner la langue seconde le font dans toutes les classes. Parfois ce sont les professeurs d'immersion qui donnent ces cours. Dans d'autres cas on fournit aux enseignants des sessions de formation en langue et en méthodologie. Quelle que soit la méthode choisie, les commissions scolaires trouvent que les sessions de formation prennent une grande partie du temps des coordonnateurs. Il semble que ces activités ont produit des résultats concrets et que, lorsqu'ils sont motivés, les titulaires peuvent se débrouiller en français si on leur fournit le matériel d'enseignement adéquat et s'ils reçoivent du support de la part de leurs collègues, des coordonnateurs des consultants et de l'administration.

L'expansion des programmes de langue seconde influence la sélection du personnel. Les candidats aux postes d'enseignants ont plus de chances d'être embauchés s'ils ont des compétences en français.

Voyons maintenant quel genre de programme de formation est proposé aux futurs enseignants de français à Terre-Neuve.

La formation des enseignants à Terre-Neuve

Plusieurs programmes sont offerts à l'Université Memorial aux étudiants qui désirent obtenir un diplôme en enseignement.

Les Baccalauréats en éducation primaire et en éducation élémentaire consistent en 50 cours dont:

- . un minimum de 22 cours en éducation;
- . un stage dans une classe;
- . un minimum de 22 autres cours dont quatre cours d'anglais, trois de sciences, deux de mathématiques, deux de psychologie, deux de sociologie ou d'anthropologie et entre six et neuf cours dans une discipline parmi lesquelles on trouve le français.

Un enseignant peut donc obtenir un diplôme lui permettant d'enseigner au primaire ou à l'élémentaire sans avoir suivi un seul cours de français.

Les étudiants désirant enseigner au secondaire peuvent obtenir un diplôme conjoint de baccalauréat en éducation et baccalauréat dans la spécialité de leur choix. Ce programme de 50 cours comprend au moins douze cours en éducation et au moins huit cours dans leur spécialité.

Ils peuvent également, après avoir obtenu un baccalauréat dans une spécialité, suivre une dizaine de cours en éducation et recevoir alors un diplôme en éducation leur permettant d'enseigner leur spécialité.

Les futurs enseignants de français au secondaire doivent donc avoir suivi un minimum de huit cours de français au niveau universitaire. Cependant seuls ceux qui ont fait au préalable leur baccalauréat en français ont obligatoirement suivi un ou plusieurs cours en milieu francophone.

Un programme a été développé en 1987 pour les étudiants désirant enseigner en immersion française au primaire et à l'élémentaire. Ce programme allie des cours de langue, dont plusieurs sont suivis en milieu francophone, et des cours de méthodologie donnés en français. Il permet d'espérer un bon niveau de français des futurs enseignants d'immersion.

Enfin notons que depuis septembre 1987 la Faculté d'éducation offre une série de nouveaux cours de méthodologie de l'enseignement du français. On exige des

étudiants qui veulent suivre ces cours un bon niveau de français: 4, 6 ou 8 cours universitaires dont une partie doit avoir été suivie dans un milieu francophone.

Plusieurs de ces cours sont donnés en français.

Les programmes terre-neuviens de formation des futurs enseignants devraient permettre de former des professeurs de français relativement bien qualifiés au niveau secondaire. Cependant les étudiants peuvent toujours obtenir leur diplôme pour enseigner au primaire ou à l'élémentaire en ayant fait peu ou pas de français.

Conclusion

Plusieurs éléments importants sont ressortis de la description des différents facteurs qui ont conditionné et conditionnent toujours la formation des enseignants de français de base à Terre-Neuve.

Le système scolaire confessionnel et la répartition géographique de la population entraînent de grandes disparités entre écoles. En dehors des grands centres urbains, la plupart des écoles ont de faibles effectifs. Le petit nombre d'enseignants nécessite leur pluridisciplinarité.

Le français est enseigné depuis les débuts de la colonie dans les écoles terre-neuviennes. Tout d'abord matière uniquement académique au même titre que le latin, le français a peu à peu perdu de son importance jusqu'à

l'avènement de la politique de bilinguisme du gouvernement fédéral. Ce facteur, combiné au développement de la théorie de l'approche communicative de l'enseignement des langues, explique la tendance actuelle à enseigner le français comme langue de communication. Cependant, à Terre-Neuve comme dans beaucoup de provinces au Canada, on peut observer un grand décalage entre la théorie et la pratique. Même si les responsables de l'enseignement du français de base promeuvent l'approche communicative, les professeurs n'ont souvent pas les habiletés requises et donnent un enseignement de type traditionnel.

La faiblesse de la formation des professeurs de français de base à Terre-Neuve s'explique en partie par le fait qu'il n'y a pas de spécialistes au niveau élémentaire, mais également par le fait que ce sont les commissions scolaires qui définissent seules les critères d'embauche des enseignants.

CHAPITRE 3

REVUE DE LA LITTÉRATURE

De très nombreuses études ont été publiées sur la formation des enseignants depuis une vingtaine d'années. Nous nous attarderons dans cette étude sur les principales idées développées ces derniers temps à propos de la formation des enseignants de langue seconde, et particulièrement des enseignants de français langue seconde au Canada.

La nécessité de la formation

L'objectif de l'enseignement est de permettre aux apprenants d'acquérir des connaissances et des habiletés. Ce sont les enseignants qui permettent l'apprentissage. L'efficacité de l'enseignement varie d'un professeur à l'autre, mais tout le monde s'accorde pour dire qu'il est important de fournir de la formation aux maîtres afin d'améliorer l'efficacité de leur travail.

"The systematic, deliberate, well-planned training of language teachers in an educational system can be expected to raise significantly the average achievement of language learners in that system." (Stevens, 1983: 527)

C'est avec cet espoir que toutes les provinces ont développé des programmes de formation des enseignants depuis de très nombreuses années.

Les exigences par rapport aux enseignants

Les auteurs s'accordent pour exiger tout d'abord des enseignants de français une bonne maîtrise de la langue et de la culture qui s'y rattache. Ce n'est pourtant pas ce qui se passe en réalité car ces futurs enseignants reçoivent une formation professionnelle d'enseignants sans avoir toujours une base suffisante en français.

"Bien sûr, on exige que les étudiants qui choisissent le "French" comme didactique aient déjà suivi, durant leurs études de baccalauréat, un certain nombre de cours portant sur le français. Mais quels cours? Bien souvent, ces préalables consistent en cours de français, langue seconde, que l'étudiant a lui-même suivi en tant que locuteur anglophone. Ou encore, il peut s'agir de cours de littérature française, d'orthographe et de composition, etc. Tout cela est bien beau mais ne pèse pas très lourd dans le bagage de "pré-requis" qu'on serait en droit d'attendre d'un futur professeur de langue." (Calvé, 1983: 14)

"Quand l'étudiant arrive à la faculté d'éducation, il est trop tard pour songer à lui donner des cours de "rattrapage" en français. C'est dès son arrivée à l'université qu'on doit l'évaluer à ce point de vue et le diriger dans des cours d'appoint. Rien n'est plus décevant, plus déconcertant pour le professeur de didactique du français que d'entendre un étudiant s'exercer à enseigner en massacrant le français, que de lire des copies d'examens ou des préparations de leçons truffées de fautes d'orthographe, d'anglicismes, de constructions boiteuses." (Calvé, 1983: 16)

Le ministère de l'Education de Terre-Neuve estime que huit cours universitaires d'un semestre et un séjour de six semaines en milieu francophone permettent à un enseignant de s'exprimer en français avec aisance. (Department of Education Guidelines - French - 1981). Lors de l'enquête effectuée en 1986 sur le français de base dans la province, le "French Policy Review Group" de ce même ministère a demandé combien de professeurs avaient suivi quatre cours universitaires ou moins en français. Dans son analyse, le comité juge que ces professeurs n'ont qu'une préparation minimale. Le "Policy Advisory Committee on French Programs" interprète ces chiffres en termes plus durs en déclarant que "Newfoundland, historically, has been in the unfortunate position of having to employ poorly qualified teachers, since there were so few teachers available with course work in French language and methodology" (1986: 66). Nous retiendrons de ces documents le jugement de "faible compétence" pour les professeurs ayant suivi quatre cours universitaires ou moins en français et "bonne formation de base" pour ceux qui en ont suivi au moins huit.

Plusieurs auteurs ont décrit plus en détail cette formation en langue que l'on attend des professeurs. Bibeau (1987) a séparé les situations-besoins de formation et perfectionnement des enseignants de français pour ce qui touche au volet langue en trois composantes. La première est la compétence langagière

et linguistique. Elle correspond à la connaissance de la langue et la capacité de l'utiliser comme moyen de communication (savoir parler, écouter, lire, écrire...). Le deuxième volet est la compétence méta-linguistique qui correspond aux connaissances sur la langue (philologie, prononciation, orthographe, vocabulaire, grammaire, stylistique...). Enfin le troisième volet, la compétence culturelle, correspond à "la connaissance et la compréhension des modes de vie, de l'histoire et de la littérature de même que la reconnaissance objective des valeurs et des idéologies des natifs de la langue seconde". Ces connaissances lui paraissent "non seulement utiles ou intéressantes, mais indispensables à la maîtrise véritable de la langue." (Bibeau, 1987: 3)

On demande donc aux professeurs de français langue seconde une parfaite maîtrise de la matière qu'ils enseignent. Mais ceci n'est que la "base" des habiletés qu'on exige d'eux.

Pour être capables d'aider réellement les élèves, les enseignants doivent comprendre les mécanismes d'acquisition d'une langue seconde, les facteurs cognitifs et socio-affectifs qui influencent l'apprentissage et les différents styles d'apprentissage (Calvé, 1983). Bibeau (1987) énumère ces facteurs dont l'enseignant doit tenir compte: l'âge et le niveau scolaire des apprenants, leur langue maternelle, leurs aptitudes générales et spécifiques, leurs antécédents linguistiques et scolaires, l'environnement social et familial, la motivation et les attitudes.

Il ne suffit pas que les enseignants comprennent les facteurs qui interviennent dans le processus d'apprentissage. Il leur faut également connaître les méthodes et outils pédagogiques afin de pouvoir aider réellement les apprenants. Calvé (1983) demande aux enseignants d'avoir des connaissances en pédagogie générale, de connaître les grands courants de la didactique des langues secondes, les différentes situations et styles d'enseignement et le curriculum qu'ils auront à enseigner. Au niveau des habiletés, il leur demande d'être capables d'utiliser les principales méthodes d'enseignement de leur matière, de bien maîtriser la méthodologie de l'enseignement des "quatre savoirs" et de maîtriser les techniques d'évaluation.

Mais il semble que tout ceci ne soit pas suffisant. Le contexte éducatif des années 80 est très exigeant pour tous les enseignants, mais particulièrement pour les enseignants de langue seconde qui se retrouvent dans un environnement qui leur demande de s'adapter continuellement.

"Il est terminé le temps où toutes les classes de langues secondes se ressemblaient, où les méthodes étaient de même inspiration et les techniques de même utilité, où les apprenants étaient du même âge, dans des classes linguistiquement homogènes, où les langues secondes, surtout dans le milieu scolaire, étaient enseignées pour des motifs culturels autant que pragmatiques, où les enseignants sortaient du même moule et où la demande était assez grande pour qu'ils puissent trouver un poste dans leur spécialité. Terminé le temps où on pouvait former un enseignant pour un niveau donné et pour une clientèle donnée! Fini le temps où les principes pédagogiques, psychologiques, linguistiques et socio-linguistiques étaient stables! Fini le temps où les initiatives nouvelles donnaient lieu à une expérimentation et à une évaluation et où certaines

pouvaient être rejetées ou mises de côté après expérimentation! Finie ce qu'on appelle encore certains matins la belle époque!" (Bibeau, 1987: 2)

L'avènement de l'approche communicative a suscité des changements considérables dans le contenu et les méthodes d'enseignement. Cela implique pour les enseignants de nouvelles habiletés et même une nouvelle façon de concevoir leur rôle.

"Ces changements, intégrés dans des programmes, des méthodes, des documents didactiques, rejoignent maintenant la réalité quotidienne des enseignants. L'utilisation adéquate de ces nouveaux outils présuppose, entre autres choses, une certaine connaissance des théories linguistiques et d'apprentissage récentes, la maîtrise de nouvelles compétences quant à la conception et à l'animation des activités d'apprentissage et la mise en place d'une relation enseignant/apprenant issue d'une gestion participative de l'apprentissage." (Bergeron, 1986: 157)

Certaines nouvelles tâches et responsabilités incombent de plus en plus aux maîtres (Strevens, 1983). C'est ainsi qu'on demande souvent à des enseignants souvent peu expérimentés de faire des analyses de besoins des apprenants, d'adapter, de modifier ou même de formuler des syllabus de cours, de créer du matériel d'enseignement, de développer des outils d'évaluation. De plus on s'attend à ce qu'ils soient sensibles aux aspects affectifs de l'apprentissage, capables d'enseigner par objectifs et d'utiliser de nouvelles technologies. Et tout cela se situe, souligne Bergeron dans un contexte difficile "de décroissance souvent caractérisé par une restriction de la mobilité, le vieillissement du personnel et l'octroi réduit de ressources." (Bergeron, 1986: 157)

Devant cette situation où il faut constamment s'adapter aux situations et besoins pédagogiques, Bibeau conclut que les enseignants doivent "se placer dans l'esprit d'un perfectionnement permanent, d'une adaptation personnelle et continue." (Bibeau, 1987: 6)

En résumé que demande-t-on actuellement à un professeur de langue seconde? Strevens (1983) énumère les qualités de base d'un enseignant de langue seconde:

The minimum qualities of a language teacher can be summarized thus:

1. Personal qualities

- a) a "non-discouraging" personality;
- b) sufficient emotional maturity to sustain teacher-learner relations with individuals and groups of learners;
- c) an appropriate level of personal education.

2. Foreign language competence

- a) performance skills to be at least error-free in the classroom, and knowledge sufficient to meet the learners' common queries;
- b) awareness of the need to continue to improve his foreign language skills and to stave off the effects or normal personal foreign language attrition.

3. Pedagogical skills

- a) adequate command of appropriate presentational techniques, of informal assessment of learning, of consolidation techniques, of remedial work, etc...
- b) the ability to monitor the learners' willingness to learn and their individual progress, and to maintain these at a high level.

D'autres auteurs formulent des attentes aussi fortes. Ainsi Calvé parle de former:

"... de véritables professionnels, de véritables spécialistes, des gens qui aiment ce qu'ils font parce qu'ils savent ce qu'ils font, et qui travaillent donc de façon plus enthousiaste et plus efficace." (Calvé, 1983: 15)

Valden (1983) demande aux enseignants d'être capables de répondre aux besoins des individus et des groupes, de fournir un enseignement centré sur l'apprenant, d'enseigner la langue de façon communicative et d'être indépendants.

On s'attend tout d'abord à ce que les enseignants aient une excellente connaissance de la langue enseignée. On exige d'eux, en plus, des qualités personnelles et des compétences pédagogiques qui leur permettront d'aider réellement les apprenants à progresser dans leur apprentissage.

La formation initiale des maîtres

Des attentes très élevées de la société par rapport aux enseignants découlent la nécessité de leur offrir des programmes de formation et de perfectionnement adéquats. Cependant un consensus semble acquis sur le constat de la faiblesse de la formation initiale dispensée aux enseignants de français de base au Canada. Leur formation professionnelle ne dure la plupart du temps qu'une année scolaire et n'est constituée que de quelques cours de méthodologie.

"La formation des maîtres consiste, la plupart du temps, du moins dans la phase initiale, à enseigner des recettes, des trucs immédiatement applicables. Pour le reste, on se fie aux programmes de formation continue et aux congrès de professeurs. (Calvé, 1983: 14)

D'autres professeurs n'ont même jamais suivi de formation méthodologique :

"Dans certains milieux il suffit de pouvoir parler le français pour qu'on fasse de vous un professeur en cette matière." (Calvé, 1983: 15)

Pour ce qui est de la formation linguistique des enseignants non anglophones, elle varie beaucoup. Si de nombreux professeurs de français de base, surtout dans les grands centres, ont une excellente formation en français, il faut cependant avouer que:

"Dans les petites villes, les villages et les zones rurales, l'enseignement du français est très souvent dispensé par des enseignants qui n'ont suivi aucun cours d'enseignement des langues secondes et qui n'ont qu'une connaissance limitée du français. (Hefferman, 1987: 7)

Même les enseignants qui ont reçu une formation linguistique n'ont pas, pour la plupart, une connaissance suffisante de la langue écrite et parlée qui leur permette de façon communicative.

"The communicative approach requires that teachers be communicatively competent. There would seem to be a need for continuous inservice especially for French teachers who are not native speakers of French... Many teachers feel the need to improve / maintain their linguistic competence. Many teachers are isolated geographically, sometimes they are itinerant, and have few opportunities to meet with other second language teachers. Many feel that the importance of second languages is not understood and appreciated by other members of the staff... They request a linguistic component in their inservice education and, to a lesser degree, a cultural component. In the cases of non-qualified elementary classroom teacher, there is a concern with acquiring basic linguistic competence and basic language teaching skills. (CASLT, 1986: 148)

Il reste enfin un problème qui ne peut pas être résolu même par le meilleur programme de formation initiale des professeurs. C'est celui de l'imprévisibilité de toutes les situations auxquelles un enseignant peut faire face dans une classe.

"Les futurs enseignants de langues secondes ne sont jamais prêts, lorsqu'ils terminent leur formation initiale, à faire face à toutes les situations qui se présentent dans l'enseignement des langues secondes. (Bibeau, 1987: 2)

Les programmes de perfectionnement des maîtres

L'expansion rapide des programmes de français de base au Canada a entraîné la nécessité de former des professeurs non qualifiés ou semi-qualifiés pour cette tâche. Cependant une revue de la littérature analysant les programmes de perfectionnement des maîtres met en évidence plusieurs lacunes dans ces interventions.

La première critique touche au manque de planification à long terme.

"L'absence de stratégie d'ensemble (par rapport au perfectionnement) conduit fréquemment à des interventions trop denses, éloignées des problèmes réels du milieu et, par conséquent, sans lendemain. (Bergeron, 1986: 159)

Lorsqu'il y a des programmes de formation, leur contenu est sujet à des critiques (CASLT, 1986). On leur reproche:
 . d'être souvent loin de la réalité de la classe;

- . de ne pas être suffisamment centrés sur les problèmes concrets des enseignants ;
- . de ne pas donner assez d'importance à l'interaction entre enseignants pendant la formation;
- . et de ne pas accorder assez de place aux participants dans la définition du contenu des activités.

On reproche également aux méthodes utilisées lors de ces activités de perfectionnement de ne pas correspondre à l'approche que l'on demande aux enseignants d'utiliser dans leurs classes.

"If teachers are to adopt a communicative student-centered approach, a redefinition and evaluation of their roles as teachers is often required; as well as the acquisition of new teaching skills and an understanding of communicative teaching theories. The more frequent forms of inservice (information transmission, lecture format, one-shot workshops) are not suited to encouraging this type of change in teachers.(CASLT, 1986: 147)

Enfin deux autres critiques sont souvent formulées dans la littérature (CASLT, 1986). Les courtes sessions de formation, qui sont le moyen le plus fréquemment utilisé pour le perfectionnement des enseignants, sont jugées inefficaces, et l'évaluation de la formation en cours de service est jugée inadéquate.

Les plans de formation et de perfectionnement

Les faiblesses des programmes actuels de formation et de perfectionnement des maîtres ayant été mises en lumière, il faut ensuite proposer des solutions. Il est impossible de

penser qu'un programme de formation puisse convenir à toutes les institutions. Une première tâche s'impose donc aux responsables de la formation des maîtres. Afin de concevoir et de mettre en place un plan cohérent de formation et de perfectionnement, il leur faut préalablement effectuer une analyse sérieuse du contexte d'intervention.

Strevens (1983) propose d'examiner quatre variables pour déterminer le contenu de tout plan de formation. Il suggère tout d'abord de considérer si l'on a affaire à un plan de formation initiale ou de perfectionnement, et si l'on désire faire de la formation générale ou spécifique. Ensuite il propose de prendre en considération la durée de l'activité et le niveau pour lequel les enseignants sont formés.

De son côté Bergeron (1986) distingue cinq facteurs principaux qu'il convient d'analyser afin de déterminer tout plan de perfectionnement: le contexte institutionnel dans lequel prend place cette formation, les stratégies d'intervention à privilégier, les types d'interventions possibles, le profil de compétence des agents de perfectionnement et les objectifs généraux du programme à établir.

Les objectifs à atteindre

Une fois les facteurs particuliers à chaque situation identifiés, les responsables de la formation des maîtres

peuvent formuler les objectifs généraux de ces programmes. Plusieurs modèles sont proposés pour cette étape.

Joyce et Showers (1980) distinguent deux objectifs de la formation en cours de service, l'affinage de compétences existantes et l'acquisition de compétences nouvelles.

A l'intérieur de ces deux objectifs, de nombreux praticiens décomposent le syllabus en trois grandes catégories qui ont été définies en 1981 par Dagalian, Lieutaud et Weiss: les aptitudes relatives au savoir, les aptitudes relatives au savoir-faire et enfin celles relatives au savoir-être. Cette distinction se retrouve parfois sous le vocable de: connaissances, habiletés et comportements. Pierre Calvé (1983) fait la même distinction en parlant de contenu, d'applications pédagogiques et de qualités personnelles.

Ce sont les deux premières catégories d'aptitudes qui sont les plus communément développées dans les différents modèles que l'on retrouve dans la littérature. Tout le monde reconnaît l'importance des qualités personnelles des enseignants, mais peu d'auteurs s'attardent aux moyens à prendre pour les développer.

Les programmes de formation et de perfectionnement

Plusieurs auteurs ont décrit en détail les éléments que devraient comporter les programmes de formation des enseignants de langue seconde.

Yalden (1983) a développé un modèle basé essentiellement sur les compétences linguistiques et pédagogiques que l'on peut attendre d'un professeur de langue seconde. Elle insiste sur la compréhension des aspects social et culturel de l'enseignement d'une langue seconde, les compétences en théorie et techniques d'enseignement de la langue, l'habileté à développer un programme d'études, à sélectionner et développer des instruments d'évaluation et à évaluer le curriculum.

Strevens propose un syllabus en trois parties pour la formation des enseignants de langue seconde

"Three fundamental elements contribute to produce an appropriate content - cast in the form of a syllabus. These elements of content are:

SKILLS, meaning presentational skills, instructional techniques and procedures, practical methodology, class-handling, teacher-student interactional skills, and the like;

INFORMATION, meaning awareness of choices, familiarity with the foreign language and with the courses to be taught, professional knowledge of all kinds relevant to the teaching and learning processes, etc.;

THEORY, meaning an appropriate understanding of the contributory disciplines." (Strevens, 1983: 533)

Calvé définit ainsi ce que devrait comporter le programme de formation initiale des maîtres.

"Que devrait comporter le programme de formation initiale? ... La première exigence, je crois, concerne la maîtrise de la langue française, parlée et écrite... Quant aux autres exigences, on peut les répartir en cinq grandes composantes (qui) sont la langue, la culture, l'apprentissage, la communication et l'enseignement. Chacune peut être ensuite vue sous l'angle du contenu (le "savoir") et des applications pédagogiques (le "savoir-faire")... A toutes ces exigences, on devra enfin ajouter les "qualités personnelles" que devrait posséder tout bon

professeur de langue: entregist, capacité d'animer un groupe, etc." (Calvé, 1983: 16)

Bibeau (1987) ne fait pas de distinction entre les besoins de formation et de perfectionnement des enseignants de langue seconde. Il décompose les situations-besoins en quatre volets:

- le volet langues met en relief les différents aspects de la préparation psycho-pédagogique et didactique des enseignants. Cela inclut:
 - . la compétence méta-linguistique
 - . la compétence culturelle
- le volet apprenants met en relief l'importance pour l'enseignant d'analyser les caractéristiques personnelles des apprenants:
 - . l'âge et le niveau scolaire
 - . la langue maternelle
 - . les aptitudes générales et spécifiques aux langues
 - . les antécédents linguistiques et scolaires
 - . l'environnement social et familial
 - . la motivation et les attitudes
- le volet instruments pédagogiques propose d'analyser les instruments et techniques pédagogiques:
 - . les programmes
 - . les régimes pédagogiques
 - . les approches
 - . les méthodes et le matériel didactique
 - . les techniques d'enseignement
 - . les technologies d'enseignement
- le volet conditions pédagogiques met en relief l'importance des conditions concrètes d'enseignement:
 - . la composition des groupes-classes
 - . l'organisation du temps
 - . les ressources pédagogiques
 - . l'encadrement pédagogique

Bergeron s'intéresse plus spécifiquement au perfectionnement des maîtres. Elle propose une démarche qui permette aux enseignants de participer pleinement à toutes les étapes de leur programme de formation en cours de service car elle estime que "c'est à

l'intérieur d'un processus où ils construisent leur savoir, à partir d'une recherche vivante, que les enseignants amorçeront leur propre cheminement entre la pratique et la théorie." Elle décrit ainsi la démarche active de perfectionnement qu'elle propose:

"Le recours à une formation active où l'on retrouve l'explicitation des besoins et la poursuite d'objectifs liés à la résolution de problèmes réels s'actualise par phases successives. Une fois la période de sensibilisation terminée, période où les enseignants prennent conscience de perspectives nouvelles et identifient les lacunes de leur formation, ils s'impliquent dans le choix des contenus et des activités d'apprentissage. C'est donc graduellement qu'on passe d'une formation contrôlée par l'institution à une formation cogérée institution/enseignants. (Bergeron, 1986: 162)

Les moyens à prendre

Après avoir défini les composantes d'un programme de formation et de perfectionnement des enseignants de langue seconde, il faut se donner les moyens de mettre ces idées en application. Ceci ne peut être atteint à l'intérieur d'un seul programme.

Bergeron (1986) identifie divers moyens qui existent déjà: certains enseignants suivent des cours universitaires, participent à des stages ou à des colloques; des journées pédagogiques, rencontres et stages de brève durée sont organisés par les institutions, parfois en réponse à des demandes précises du milieu; enfin quelques initiatives de

recherche-action permettent de trouver des solutions créatives à certains problèmes.

Poyen (1985) souligne l'apport des programmes fédéraux de bourses qui permettent aux enseignants d'améliorer leur compétence de communication en langue seconde en participant à des instituts d'été ou même en passant une année d'études complète en milieu francophone.

Mais toutes ces activités de formation ne peuvent avoir d'impact si elles ne sont pas situées dans un contexte plus global.

Valden énonce des actions globales qui lui paraissent indispensables si on veut augmenter la compétence des professeurs de langue seconde:

1. Training should be differentiated more finely than it is at present(anchored quite firmly in the community)
 2. Support services should be built up (resource centres)
 3. Professional development should be approached much more systematically for the in-service teacher.
 4. The gap between research and the classroom should be considerably narrowed.
- (Valden 1983: 21)

Le rapport Gillin a formulé dès 1974 toute une série de recommandations visant à s'assurer que les enseignants ontariens de français langue seconde aient une formation adéquate. Plusieurs points touchent à la compétence linguistique. On veut que les postulants soient capables de parler la langue et que tous les enseignants non francophones aient passé au moins quatre mois en milieu francophone. D'autres recommandations concernent la formation pédagogique.

On propose de développer des sessions de formation en cours de service abordant des sujets comme les pratiques pédagogiques nouvelles, le travail en petits groupes, les ressources, les nouveaux programmes, le curriculum... et des cours de méthodologie de l'enseignement du français à des anglophones. Enfin plusieurs recommandations visent les organismes impliqués dans la formation des enseignants de français. Le rapport demande:

"...that the Departments of French Language and Literature in Ontario universities work in closer cooperation with the Departments of French in the Ontario Teacher Education College and Faculties of Education.

...That the universities offer a balanced program of language training, linguistics, and literature for the benefit of teacher candidates. (Gillin Report, 1974: 51)

De son côté, Heffernan (1987) fait des recommandations très spécifiques en vue d'assurer des normes minimales de compétence pour les enseignants de français langue seconde au Canada. Certaines touchent à la compétence linguistique:

"(fixer) pour les enseignants du français de base, des normes minimales de compétence en communication.

Que les enseignants de français de base qui ont vécu moins d'un an dans un milieu en majorité d'expression française soient encouragés à prendre un congé sabbatique (avec dispositions équitables quant au traitement) d'un an pour un déplacement et des études, de préférence au début de leur carrière (c'est-à-dire les 5 premières années d'enseignement).

... qu'ils se rendent dans un milieu en majorité d'expression française et y étudient pendant au moins un mois, tous les cinq ans, et de préférence tous les trois ans.

Que les déplacements et les études en milieu d'expression française soient reconnus pour les enseignants de base

(tout comme la publication d'articles est officiellement ou officieusement reconnue dans les établissements d'enseignant supérieur). (Heffernan, 1987: 7-8)

D'autres recommandations mettent l'accent sur la formation professionnelle des enseignants:

"...que tous les enseignants du français de base aient suivi au moins un cours sur la méthode d'enseignement des langues secondes avant de pouvoir enseigner le français de base.

...qu'ils participent chaque année à une conférence professionnelle sur les langues ou suivent un cours sur les méthodes à employer qui est dispensé dans leur région, où à distance, ou dans un milieu d'expression française. (Heffernan, 1987: 8)

Enfin Heffernan met en relief lui aussi l'importance d'une bonne coordination entre tous les organismes impliqués dans l'enseignement du français.

"Que des comités d'articulation soient mis sur pied à tous les niveaux pour assurer une communication dans les deux sens sur des questions importantes pour les enseignants de langue seconde." (Heffernan, 1987: 8)

Conclusion

Une analyse des études menées sur la formation et le perfectionnement des enseignants de français langue seconde au Canada révèle un écart important entre les exigences auxquelles ceux-ci sont censés répondre et la formation qu'on leur fournit. Les auteurs s'accordent pour définir très largement le champ des aptitudes que doivent avoir les professeurs: en plus d'une bonne connaissance de la langue et de la culture on s'attend à ce qu'ils connaissent et maîtrisent les instruments

et techniques pédagogiques et qu'ils aient les qualités personnelles de bons éducateurs. Cet ambitieux programme ne peut se réaliser qu'à l'intérieur d'une variété de programmes de formation initiale et de perfectionnement et nécessite la collaboration des différents organismes impliqués: ministères de l'éducation, universités et commissions scolaires.

CHAPITRE 4

LA COLLECTE DE DONNEES

De nombreuses données quantitatives et qualitatives sont nécessaires pour permettre de formuler les composantes d'un modèle de formation et de perfectionnement des enseignants qui nous concernent. Après avoir présenté les objectifs de cette collecte de données, nous décrirons plus en détail comment nous avons pu obtenir les différentes informations nécessaires.

Les objectifs

Plusieurs données étaient indispensables à la réalisation de notre étude. Les premières concernent la formation actuelle des enseignants de français de base à Terre-Neuve. Il ne suffit pas de dire vaguement qu'il y a un manque à ce niveau, encore faut-il le prouver objectivement.

La formation de base que les professeurs de français ont reçue peut être complétée par des activités et programmes de perfectionnement. Un inventaire de ce qui leur est concrètement offert devait être réalisé afin de présenter un tableau plus objectif des qualifications actuelles des enseignants.

Les problèmes de manque de formation ne sont pas la seule cause des difficultés que rencontrent les enseignants de français de base dans leur travail, et peut-être ne sont-ils pas les plus importants. Il fallait donc dresser un tableau plus complet des difficultés rencontrées par les enseignants, en incluant les problèmes dus à l'environnement et ceux reliés à la motivation.

L'étape suivante consistait à demander aux personnes en charge de ce dossier leurs idées sur les solutions possibles à ces différents problèmes.

Enfin de nombreux organismes publics ou non gouvernementaux sont impliqués dans le dossier du français de base à Terre-Neuve. Il était important de connaître les attentes des personnes effectivement impliquées dans ce dossier dans les différentes régions par rapport à ces divers organismes.

Toutes ces données ont pu être rassemblées en utilisant différentes sources de renseignements.

Les premières sources de renseignements

L'enquête de 1986

En avril 1986, le service de "Division of Instruction" du ministère de l'Éducation publiait un document "Core French Policy Paper", rédigé par un groupe de travail dirigé par M. Patrick Balsom, consultant pour les programmes de français de base, et présidé par

Monsieur Wayne Penney. Les conclusions de ce rapport s'appuyaient sur une enquête réalisée en 1985 par ce groupe de travail. Le questionnaire, auquel toutes les commissions scolaires avaient répondu, touchait aux différents aspects de l'enseignement du français de base dans la province. Il comprenait cinq sections:

1. A partir de quel niveau le français est enseigné;
2. Les politiques des commissions scolaires par rapport à l'enseignement du français de base;
3. Le temps d'enseignement;
4. L'équipement;
5. Le personnel enseignant.

La dernière section est bien évidemment celle qui a particulièrement retenu notre attention. Elle nous a permis d'obtenir des données précises sur la formation des enseignants. En effet, pour chaque niveau (élémentaire, Junior High, Senior High), le questionnaire demandait combien de professeurs ont:

- . suivi quatre cours de français ou moins;
- . suivi des cours de méthodologie;
- . participé à un "French Institute";
- . vécu en milieu francophone.

Le faible taux de diminution de personnel enseignant nous permet de dire que ces chiffres, datant de 1985, donnent une image très représentative de la situation en 1988.

Les entrevues

Les chiffres ne sont pas suffisants pour décrire les difficultés auxquelles font face les enseignants dans leurs fonctions, et leurs besoins de formation. De plus nous voulions recueillir les éléments de solution entrevus par des personnes impliquées à différents niveaux dans le système d'éducation.

Des entrevues semi-dirigées ont donc été conduites auprès de plusieurs intervenants : le consultant pour le français de base au ministère de l'Education; la coordonnatrice de français de la plus grande commission scolaire de la province, la commission catholique de St John's; deux responsables de la formation des professeurs de français à l'Université Memorial; deux professeurs de français de base; et une responsable de l'association "Canadian Parents for French".

Au cours de ces entrevues, nous avons demandé aux personnes interrogées d'exprimer leur opinion sur:

- . la situation de l'enseignement du français de base à Terre-Neuve;
- . leurs attentes par rapport aux enseignants en terme de connaissances, habiletés et attitudes;
- . leur perception des faiblesses des professeurs et des raisons qui peuvent expliquer ces faiblesses (la formation des enseignants, les conditions d'enseignement,

les rapports entre les différents agents de l'éducation...);

. les solutions qui pourraient être apportées pour améliorer la situation.

Toutes les personnes approchées pour ces entretiens, qui ont duré d'une demi-heure à deux heures chacun, nous ont réservé un excellent accueil.

Ces entrevues nous ont permis de nous faire une idée de l'analyse que ces intervenants faisaient de la situation et des solutions qu'ils proposaient. Ce sont ces données qui ont servi de base à la rédaction d'un questionnaire qui a été envoyé à l'ensemble des coordonnateurs et coordonnatrices de français de base de la province.

Le questionnaire

Les objectifs

Le questionnaire envoyé aux personnes en charge de l'enseignement du français dans les différentes commissions scolaires de la province avait pour but de recueillir différents renseignements. Une partie du questionnaire visait à obtenir des informations objectives sur les activités de formation auxquelles les professeurs de français de base de leur commission scolaire avaient

participé depuis un an (organisées ou non par la commission scolaire). On leur a également demandé leur opinion sur plusieurs points, dont les principaux problèmes rencontrés par les professeurs et reliés à l'environnement, à la formation ou à la motivation. Une question leur permettait d'exprimer leurs sentiments sur plusieurs solutions controversées souvent suggérées pour répondre aux problèmes identifiés. On leur demandait également de donner leur opinion sur le rôle que devaient jouer, par rapport à la formation et au perfectionnement des enseignants, le ministère de l'Education, les commissions scolaires, la Faculté d'éducation et le Département de français de l'Université Memorial. Enfin ils étaient invités à exprimer leur sentiment sur l'influence ou le rôle que devraient jouer le NTA (Newfoundland Teachers Association) et l'association CPF (Canadian Parents for French) par rapport à ce dossier.

Le pré-test

Un projet de questionnaire a été rédigé en guise de pré-test (voir le texte en annexe B). Comme la population à consulter était très faible (35 personnes), une seule coordonnatrice a été approchée pour y répondre. Les autres pré-tests ont été envoyés à des personnes très concernées par le sujet mais qui n'occupaient pas de poste de coordination des programmes de français en commission

scolaire: le directeur-adjoint responsable des programmes de français au ministère de l'Éducation, deux consultants pour les programmes de français à ce même ministère, deux responsables du programme de formation des professeurs de français à l'Université Memorial et un professeur de français de base étudiant en maîtrise en "French Curriculum".

Les sept personnes à qui le pré-test a été envoyé ont fait des commentaires qui nous ont permis d'y apporter des améliorations. Aucune modification importante n'a été proposée, simplement quelques reformulations de phrases et la séparation des questions pour les enseignants de l'élémentaire et de Junior High. Il a été également proposé de scinder la question relative au rôle des organismes impliqués afin de séparer les institutions (ministère de l'Éducation, commissions scolaires, Départements d'éducation et de français de l'Université) et les associations (NTA et CPF).

Le questionnaire définitif

Dans sa formulation définitive (voir annexe C), le questionnaire comportait dix questions. Cinq d'entre elles étaient des questions objectives touchant la participation des enseignants de français à des activités de formation. Les cinq autres questions faisaient appel à l'opinion des coordonnateurs et coordonnatrices sur les problèmes

rencontrés par les enseignants de français, certaines solutions proposées et sur le rôle que les différents organismes intervenant dans le milieu de l'éducation devraient jouer.

On ne leur demandait pas d'identifier leur commission scolaire mais simplement d'indiquer sa taille par le nombre d'écoles et le nombre d'enseignants de français à l'élémentaire et au Junior High. En effet la taille de la commission scolaire est un facteur qui peut avoir de l'influence sur la formation des enseignants de français. On sait que les régions à faible densité de population attirent moins les jeunes diplômés. On y trouve souvent des enseignants ayant une formation moins complète. En plus, les ressources financières et humaines des commissions scolaires dépendent du nombre d'élèves. Plusieurs petites commissions scolaires ne peuvent pas se permettre d'avoir de coordonnateur pour les programmes de français ou bien cette personne a en même temps une autre charge de coordination de programmes ou d'enseignement. Les ressources et l'aide fournies aux professeurs dépendent donc en partie de la taille de la commission scolaire à laquelle ils appartiennent. C'est ce qui explique la classification des commissions scolaires que nous avons utilisée dans notre questionnaire: celles comprenant moins de dix écoles, de 10 à 19 écoles, de 20 à 39 écoles et celles comprenant plus de 40 écoles. Nous

voulions en effet être certain que les problèmes particuliers à chaque catégorie de commission scolaire soient abordés.

L'envoi

Le questionnaire a été envoyé au mois de février aux coordonnateurs et coordonnatrices des 35 commissions scolaires de la province. Une lettre de présentation (voir annexe B) leur expliquait l'objet de l'enquête et leur demandait de renvoyer le questionnaire rempli dans les quatre prochaines semaines, en utilisant l'enveloppe affranchie jointe à l'envoi.

Les réponses

Un mois après l'envoi des questionnaires, près de la moitié avaient été reçus. Une lettre de rappel a donc été envoyée, remerciant les personnes qui avaient répondu et rappelant aux autres que leur contribution était attendue (voir annexe D). Dans les trois semaines qui ont suivi, d'autres questionnaires ont été reçus.

Le tableau 1 regroupe, selon leur taille, les commissions scolaires ayant répondu. Au total, 26 commissions scolaires ont retourné le questionnaire rempli sur un total de 35, ce qui fait un taux de réponse très satisfaisant de 74%. Les trois quarts des petites commissions scolaires (de 1 à 9 écoles), les deux tiers

des commissions scolaires moyennes (10 à 19 écoles) et toutes les grandes commissions scolaires ont répondu.

Tableau 1: Commissions Scolaires ayant répondu au questionnaire

Nombre d'écoles dans la C.S.	Nombre de C.S.	nombre de réponses	pourcentage de réponses
1 à 9	8	6	75
10 à 19	21	14	66.66
20 à 39	3	3	100
40 et plus	3	3	100
TOTAL	35	26	74

CHAPITRE 5

L'ANALYSE DES RESULTATS

Plusieurs données ont été recueillies auprès des personnes impliquées dans le dossier du français de base à Terre-Neuve. Le texte complet des réponses est présenté en annexe F. Dans ce chapitre, nous les exposerons en les regroupant sous plusieurs rubriques.

Les problèmes majeurs affrontés par les enseignants de français de base à l'élémentaire et au Junior High seront tout d'abord exposés. Nous présenterons ensuite les activités de perfectionnement qui leur sont actuellement offertes, puis les solutions que préconisent les responsables de ce dossier dans les commissions scolaires afin que les élèves reçoivent partout dans la province un enseignement de français de base de bonne qualité. Nous traiterons enfin séparément les attentes que ces responsables formulent à l'endroit de l'ensemble des organismes impliqués dans le dossier du français et de la formation des enseignants.

Les problèmes identifiés

Afin de prendre en compte l'importance donnée aux différents items par les répondants, nous avons pondéré

les réponses obtenues. Nous avons multiplié par 1 (un) les éléments jugés mineurs, par 2 (deux) ceux évalués modérés et par 3 (trois) les difficultés jugées majeures. Le total ainsi obtenu nous permet de mettre les réponses dans un ordre d'importance. Nous avons également tenu compte, dans l'interprétation des résultats, du fait que certaines réponses devaient être moins prises en considération lorsque, par exemple, autant de personnes les avaient jugées "mineures" que "majeures", ou lorsque plus d'intervenants les ont jugées "mineures".

La formation des enseignants

Le tableau 2 regroupe les principales réponses données par les personnes en charge de l'enseignement du français à la question des difficultés majeures rencontrées par les enseignants de leurs commissions scolaires.

A l'élémentaire

En répondant à l'enquête sur la formation et le perfectionnement des professeurs de français de base, les coordonnateurs et coordonnatrices de français ont identifié les problèmes dus au manque de formation comme étant des problèmes majeurs ou moyens pour les enseignants de l'élémentaire. Aucun aspect en particulier n'est ressorti. Ils ont cependant mis en évidence le manque de

**Tableau 2: Main instructional problems Core French
teachers face in teaching French**

Grade 4-6

	Minor	Moderate	Major	Total
- teachers' lack of linguistic competence (grammar, vocabulary, spelling....)	6	9	12	60
- teachers' lack of oral proficiency	3	8	15	64
- teachers' lack of cultural knowledge	4	10	12	60
- teachers' lack of methodology	4	13	10	60
- teachers' lack of knowledge about language learning	2	11	14	66

Grade 7-9

	Minor	Moderate	Major	Total
- teachers' lack of linguistic competence (grammar, vocabulary, spelling....)	11	12	3	44
- teachers' lack of oral proficiency	9	10	8	53
- teachers' lack of cultural knowledge	9	10	7	50
- teachers' lack of methodology	9	11	6	49
- teachers' lack of knowledge about language learning	7	10	9	54

connaissances sur le processus d'apprentissage des langues. L'autre aspect important est leur manque d'aisance dans la langue. Les faiblesses au niveau linguistique (grammaire, vocabulaire, orthographe...) ont été placées au même niveau que le manque de connaissances culturelles. La faiblesse en méthodologie a été celle jugée la moins grave au niveau de ces enseignants.

La faible compétence des professeurs de français de base à l'élémentaire est due au fait que, à ce niveau d'enseignement, ce ne sont pas des spécialistes qui enseignent cette matière comme c'est souvent le cas pour la musique et l'éducation physique. Ces dernières années, certaines commissions scolaires ont essayé d'embaucher des professeurs ayant suivi des cours de français. Mais il y a peu de postes qui s'ouvrent chaque année et, dans beaucoup d'écoles, les titulaires de classe qui n'ont pas nécessairement la formation voulue doivent donner des cours de français.

L'enquête effectuée en 1986 par le groupe de travail de la Division de l'instruction du ministère de l'Éducation de Terre-Neuve, (Core French Survey) nous permet de quantifier les données sur la compétence des enseignants. Environ 540 professeurs enseignent le français en 4e, 5e et 6e année. De ce nombre 40% ont suivi

quatre cours de français ou moins. 20% ont suivi entre cinq et huit cours de français et moins de 30% en ont suivi plus de huit. C'est dire que moins du tiers des professeurs qui enseignent le français à l'élémentaire ont reçu une bonne formation linguistique (au moins huit cours de niveau universitaire). Seulement 20% des professeurs de l'élémentaire ont déjà fait un séjour de quatre semaines ou plus en milieu francophone et devraient donc être un peu plus à l'aise avec les exercices communicatifs. Enfin un peu moins de 30% des professeurs ont suivi des cours de méthodologie de l'enseignement du français. C'est une grande lacune quand on pense à l'importance de la pédagogie pour l'enseignement d'une langue seconde.

Le rapport du "French Policy Review Group" analysait ainsi, en 1986, la situation:

" In their efforts to facilitate the growth of French, particularly in grades 4-6, schools have had to grapple with the problem of personnel. Faced with a lack of trained elementary French teachers, the immediacy of the need, declining enrollments, lower rates of staff turnover, and conventional staffing practices (few specialists in grades 4-6), schools have tended to use existing personnel to implement or expand French programs. After more than a decade of this practice, many teachers in grades 4-6 are teaching an orally based French program with minimal preparation."

Au Junior High

Dans les réponses qu'ils ont donné au questionnaire sur la formation et le perfectionnement des enseignants de français de base, les coordonnateurs et coordonnatrices

ont qualifié les problèmes de manque de formation des enseignants à ce niveau comme étant généralement moyens ou mineurs. Il est intéressant de noter que, comme à l'élémentaire, viennent en tête le manque de connaissances du processus d'apprentissage des langues par les étudiants ainsi que le manque d'aisance des enseignants à parler la langue. Viennent ensuite, à égalité, leur manque de connaissances en méthodologie et en culture. Les faiblesses au niveau de la compétence linguistique ont été généralement jugées les moins importantes à ce niveau d'enseignement.

L'enquête du "French Policy Review Group" (1986) nous permet de quantifier ces jugements. Plus de 350 professeurs enseignent le français au niveau Junior High. La moitié d'entre eux ont suivi plus de huit cours de français mais le quart des enseignants de Junior High n'ont suivi que cinq à huit cours de français et près de 20% d'entre eux ont même suivi moins de quatre cours. Parmi les enseignants de ce niveau, près des deux tiers ont suivi des cours de méthodologie. Cependant moins de la moitié d'entre eux ont fait des stages en milieu francophone. Ces chiffres reflètent la faible qualification en français du corps professoral dans de nombreuses écoles secondaires de milieu rural qui, ayant de faibles effectifs, n'ont pas de spécialistes pour toutes les matières.

Si l'on tient compte du fait qu'un autre petit nombre d'enseignants de ce niveau sont francophones, on peut dire que la qualification moyenne des maîtres, bien qu'insuffisante, est heureusement supérieure à ce que l'on retrouve à l'élémentaire.

Les problèmes dus à l'environnement

Le tableau 3 présente les principales difficultés rencontrées par les enseignants de français de base attribuables à l'environnement dans lequel ils travaillent.

A l'élémentaire.

Les enseignants de français de base à l'élémentaire font face à deux sortes de problèmes. Dans leur travail de tous les jours, les coordonnateurs et coordonnatrices identifient le manque de temps d'enseignement comme étant leur problème principal. Viennent ensuite le trop grand nombre d'étudiants par classe (jusqu'à 38) ou le fait que celles-ci soient à niveaux multiples, puis le fait que le matériel d'enseignement ne soit pas jugé adéquat. Plusieurs notent également un problème dû à l'aménagement physique des classes: la disposition des élèves en rangée ne facilite pas les exercices de communication et le fait

**Tableau 3: Main environmental problems Core French
Teachers face in teaching French**

Grade 4-6

	Minor	Moderate	Major	Total
- too many students per class	9	15	5	54
- instructional materials not adequate	10	9	7	49
- lack of instructional time	5	9	12	59
- lack of professional support for teachers	9	16	2	47
- lack of retraining opportunities	7	14	8	59

Grade 7-9

	Minor	Moderate	Major	Total
- too many students per class	7	6	13	58
- students not interested in the learning of French	3	11	12	61
- principal not interested in the teaching of French	11	14	1	42
- instructional materials not adequate	11	8	7	48
- lack of instructional time	6	11	9	55
- lack of professional support for teachers	9	16	1	44
- lack of retraining opportunities	6	15	6	54

qu'il n'y ait pas de locaux spécifiquement réservés au français entraîne une grande dispersion du matériel didactique. Enfin certains indiquent également le manque de temps de préparation comme étant un obstacle réel à un enseignement de qualité à l'élémentaire.

L'autre catégorie de problèmes identifiés concerne les activités de perfectionnement des maîtres. De très nombreux responsables du français soulignent que les enseignants de français de base des commissions scolaires situées en dehors de St John's ont peu de possibilités de formation.

Au Junior High

D'après les répondants, le problème majeur auquel se heurtent les enseignants de 7^e à 9^e année est le manque de motivation de la part des élèves face à l'apprentissage du français. Viennent ensuite, comme pour les enseignants de l'élémentaire, plusieurs obstacles matériels: le trop grand nombre d'étudiants par classe (jusqu'à 37), le manque de temps d'enseignement et l'absence de local spécifique pour l'enseignement du français.

Dans le domaine du perfectionnement, on souligne là encore le manque de possibilités de perfectionnement offertes aux enseignants et le manque de support qu'ils peuvent recevoir en général.

Les problèmes reliés à la motivation

Il est bien évident que la personnalité et l'attitude d'un professeur influence beaucoup l'efficacité de son enseignement. Les questions posées dans ce sens aux coordonnateurs et coordonnatrices de français ont donné lieu aux mêmes réponses pour les enseignants de l'élémentaire et de Junior High. Elles sont regroupées dans le tableau 4.

Plusieurs répondants indiquent que beaucoup de professeurs, surtout à l'élémentaire, ont des difficultés à enseigner le français parce qu'ils manquent de confiance ou tout simplement parce qu'ils ne sont pas intéressés à enseigner le français.

Pour ce qui est du manque de motivation des enseignants à entreprendre des activités de perfectionnement, les répondants soulignent essentiellement le manque d'encouragement qu'ils reçoivent. Les dépenses encourues sont rarement remboursées, mais surtout le travail supplémentaire fourni n'est récompensé ni par des possibilités de promotion ni par une augmentation de salaire. On souligne également que beaucoup d'enseignants n'ont pas la disponibilité nécessaire en terme de temps à consacrer à de telles activités qui nécessitent souvent des déplacements fréquents pendant des périodes de temps plus ou moins longues.

**Tableau 4: Main motivational problems Core French Teachers
face in teaching French**

Grade 4-6

	Minor	Moderate	Major	Total
- teachers not interested in teaching French	11	14	1	42
- teachers lack confidence in themselves	9	5	12	55
- teachers lack time to devote to improving their French	4	7	15	63
- lack of incentives for retraining	4	11	11	59
- insufficient funding for retraining expenses	5	8	14	65

Grade 7-9

	Minor	Moderate	Major	Total
- teachers lack confidence in themselves	13	9	4	43
- teachers lack time to devote to improving their French	8	8	10	54
- lack of incentives for retraining	6	9	10	54
- insufficient funding for retraining expenses	3	12	10	57

Le manque d'activités de perfectionnement

Les coordonnateurs et coordonnatrices ont été invités à indiquer pourquoi, à leur avis, il n'y avait pas assez d'activités de perfectionnement offertes aux professeurs de français de base dans leur commission scolaire, si tel était le cas. Les réponses sont présentées au tableau 5. Un facteur qui ressort est l'absence de personne pour coordonner les programmes de français, ou le fait que cette personne ait trop de responsabilités (coordination d'autres programmes ou charge d'enseignement). Après cela viennent d'autres raisons, toutes jugées de même importance: le fait qu'on n'accorde pas aux enseignants le temps nécessaire à consacrer à plus d'activités de perfectionnement; les priorités de perfectionnement des enseignants se situent dans d'autres domaines; le manque d'argent ou de personnes ressources pour organiser de telles activités de perfectionnement au niveau de la commission scolaire; dans certains cas, l'absence même de demande de la part des professeurs de français.

Tableau 5: Causes of lack of training activities

	YES	NO
- no need expressed by French teachers	11	10
- teachers had no time for more in-services	8	11
- teachers' in-service priorities are in other areas	7	11
- the French Coordinator had too many other duties	13	5
- lack of money for such activities	8	11
- lack of resource people	8	10
- lack of instructional materials	4	23
- no French Programm co-ordinator	4	N/A

En résumé

Nous pouvons récapituler ainsi les problèmes majeurs auxquels les professeurs de français de base de la province font face.

Au niveau de leur formation, ils manquent essentiellement de connaissances au sujet du processus d'apprentissage des langues et de capacité de s'exprimer oralement en français. Ils auraient besoin d'une formation plus complète en méthodologie de l'enseignement du français et ont des connaissances insuffisantes pour enseigner ce qui touche au domaine culturel de l'enseignement de la langue. La formation linguistique de nombreux professeurs, en particulier au niveau élémentaire, est insuffisante pour leur permettre de donner un enseignement de qualité.

Plusieurs problèmes affectant les enseignants de français de base sont causés par les conditions matérielles dans lesquelles ils travaillent: des classes trop nombreuses ou à niveaux multiples, trop peu de temps d'enseignement dans l'année et l'absence de local spécifique pour l'enseignement du français. Bien que ces problèmes ne soient pas spécifiques aux enseignants de français, ils sont ressentis plus fortement à cause de la nature particulière des cours d'apprentissage d'une langue seconde.

Il faut également souligner des contraintes matérielles qui empêchent beaucoup d'enseignants de recevoir de l'appui et de participer à des activités de perfectionnement. Deux éléments ressortent: l'absence de personne pour coordonner cette matière au niveau de la commission scolaire ou le fait que cette personne ait cette responsabilité à temps très partiel; le manque d'activités de formation en dehors de St John's.

Le soi-disant manque de motivation des enseignants à l'égard des activités de perfectionnement semble avoir deux causes principales: le manque de stimulant financier (bourses et promotion) et le manque de temps que les enseignants peuvent consacrer à ces activités qui demandent souvent de longs déplacements.

Il convient enfin de noter qu'un grand nombre de professeurs, surtout à l'élémentaire, semblent éprouver des difficultés dans leur tâche d'enseignement du français parce qu'ils manquent de confiance.

Les activités de perfectionnement

Parmi les 26 commissions scolaires ayant répondu à notre questionnaire, 17 avaient organisé des activités de formation pour les enseignants de français de base de l'élémentaire et 11 en avaient organisé pour les enseignants de Junior High au cours des 12 derniers mois.

A l'élémentaire

Dans cinq commissions scolaires de taille moyenne, la personne qui coordonne le français rend visite à chaque professeur au moins une fois par an. Cette forme d'aide très personnalisée est jugée particulièrement utile. Dans d'autres commissions scolaires, une aide individuelle est donnée à certains enseignants sous forme de "peer coaching".

La plupart des activités de perfectionnement organisées par les commissions scolaires se font pendant les journées pédagogiques sous forme de sessions de travail, journées d'informations, séminaires ou mini-cours qui durent d'une demi-journée à une journée et demie. Divers sujets sont abordés: présentation de matériel didactique, approfondissement d'une activité éducative (la musique, la lecture, les exercices de communication orale) ou d'un thème (l'Halloween, Noël) ou réflexion plus globale sur la méthodologie (l'approche communicative, les stratégies d'enseignement). Globalement près de la moitié des professeurs de l'élémentaire de la province ont participé à de telles activités en 1987.

Au Junior High

Plusieurs coordonnateurs et coordonnatrices de commissions scolaires rendent visite à chaque professeur

de français de base. Ces visites sont le plus souvent une occasion d'approfondir un aspect de l'enseignement: les activités de communication, le travail en groupe, l'utilisation des médias en classe, le développement d'une unité culturelle...

Plusieurs commissions scolaires offrent des activités de perfectionnement pendant les journées pédagogiques. Ces activités regroupent généralement la totalité des enseignants concernés durant quelques heures ou une journée. Elles portent sur différents thèmes: le matériel pédagogique, l'approche communicative, le travail en groupe, les activités de communication orale, l'entrevue orale, la lecture, la composition, l'évaluation. Une de ces commissions scolaires a mis sur pied un groupe de travail de quatre enseignants qui se sont réunis pendant quatre demi-journées pour travailler sur les programmes d'activités, la préparation de matériel didactique et l'articulation du programme au Junior High.

Dans le cas de ce niveau d'enseignement également, les activités de formation organisées par les commissions scolaires ont touché environ la moitié des professeurs concernés.

Les stages en immersion

Des activités d'immersion sont régulièrement organisées à l'intention des enseignants de français de

niveaux élémentaire et Junior High. Plusieurs mini-sessions d'une demi-journée qui ont été mises sur pied par différentes commissions scolaires ont permis à une centaine d'enseignants d'exercer leur français en parlant de leur travail et en se détendant. Une commission scolaire a organisé un séjour d'une semaine à St Pierre pour un groupe de onze professeurs. La commission scolaire catholique de St John's offre plusieurs activités d'immersion à ses quelque cent vingt professeurs de français de base: environ 25 enseignants se retrouvent chaque semaine pour un mini-cours d'une heure et demie; une quarantaine de professeurs participent régulièrement à des soirées culturelles soulignant des occasions diverses (Noël, la Saint Patrice...). Enfin la commission scolaire offre un institut d'été de trois semaines qui accueille près de 35 enseignants pour des activités de perfectionnement se déroulant entièrement en français à St John's. Cette formule répond aux besoins des professeurs désireux d'améliorer leur capacité de s'exprimer en français mais incapables, pour des raisons financières et familiales, d'aller passer plusieurs semaines en milieu francophone.

D'autres activités

Sur les quelques 900 professeurs de français de base de la province, notre questionnaire a révélé que près de

150 participent à des activités de perfectionnement offertes en dehors du cadre de leurs commissions scolaires. Plusieurs suivent des cours de français, à l'Université Memorial (58), par l'intermédiaire des Collèges communautaires, à l'éducation aux adultes (34) ou en suivant des cours particuliers (13). D'autres ont choisi de participer à un cours d'immersion de deux, quatre ou six semaines (46), d'un semestre (4) ou même d'un an (11) en milieu francophone.

Plusieurs enseignants suivent des cours universitaires en éducation. Une vingtaine sont inscrits à des cours en "French Education" offerts par l'Université Memorial, neuf ont participé à un institut d'été également organisé par la Faculté d'éducation de l'Université Memorial, et au moins huit enseignants suivent des cours par correspondance donnés par d'autres universités.

Notons enfin que plus d'une centaine de professeurs de français de base de la province ont participé l'an passé au congrès du Conseil des Langues Modernes du NTA (Newfoundland Teachers Association) au cours duquel de nombreux ateliers et échanges leur ont offert autant d'occasions de se former.

En résumé

Les enseignants de français de base désirant améliorer leur compétence peuvent profiter d'un certain

nombre d'activités de perfectionnement organisées soit par leur commission scolaire, soit par d'autres institutions. On remarque cependant que l'ensemble de ces activités ne touche que la moitié des enseignants. Ceux qui travaillent dans les petites commissions scolaires n'ayant pas de coordonnateur de français et éloignées de St John's n'ont, en réalité, pratiquement aucun moyen d'améliorer leur niveau de connaissance de la langue et de la méthodologie de l'enseignement du français. Quant aux enseignants qui participent aux activités de perfectionnement organisées par leur commission scolaire, cela veut dire la plupart du temps quelques heures ou au maximum quelques jours par an d'actualisation de leurs connaissances. On ne peut vraiment considérer comme engagés dans un processus de perfectionnement que les enseignants ayant entrepris un programme régulier de formation. Cela touche quand même quelque 200 professeurs, soit plus de 20% de l'ensemble des enseignants de français de base de la province. Ce chiffre, quoique faible lorsque l'on considère l'ampleur des besoins réels de formation, est cependant certainement plus élevé que pour les autres disciplines.

Les solutions proposées

Plusieurs solutions ont été présentées aux personnes en charge de l'enseignement du français de base dans les

différentes commissions scolaires de la province. On leur proposait de donner leur opinion sur divers énoncés. Pour chaque énoncé, ils pouvaient être: fortement en accord, en accord, en désaccord et fortement en désaccord. C'est délibérément que nous ne leur avons pas permis de rester sans opinion. Cette façon de procéder nous permet de dégager les solutions préconisées par les personnes qui sont en contact quotidien avec les enseignants de français de base.

Des enseignants compétents

Deux énoncés ont reçu l'agrément de l'ensemble des coordonnateurs et coordonnatrices, sans exception. Le premier déclare que tous les professeurs qui enseignent le français devraient le parler couramment même s'ils enseignent à des classes de débutants. Le deuxième affirme que ces mêmes professeurs devraient avoir suivi des cours de méthodologie correspondants au niveau auquel ils enseignent.

Nous avons, au cours des entrevues semi-dirigées effectuées au début de notre recherche, retrouvé ces deux mêmes affirmations. Les personnes impliquées dans l'enseignement du français de base affirment qu'un professeur qui enseigne aux débutants doit parler avec autant de facilité et avec un aussi bon accent que celui qui enseigne à la fin du secondaire, la seule différence

entre les deux se situant au niveau de la complexité du langage. La comparaison avait été faite avec les enseignants de musique: une personne qui enseigne la musique à des débutants doit chanter juste et avoir un bon sens du rythme si on veut donner une bonne base aux étudiants. On doit, de la même façon, donner aux élèves de 4^e année qui débutent en français un bon accent si on ne veut pas leur faire acquérir de mauvaises habitudes linguistiques.

Du côté méthodologie, l'ensemble des intervenants du milieu de l'éducation semblent s'entendre sur la nécessité d'une telle formation pour tous les enseignants quels que soient le niveau et la matière enseignée. Les réponses à notre questionnaire font une fois de plus ressortir l'importance pour les enseignants de bien connaître le processus d'apprentissage des langues et d'avoir des connaissances en méthodologie.

Des professeurs motivés

Le troisième énoncé qui obtient l'assentiment des coordonnateurs et coordonnatrices vient donner encore plus de poids à l'importance des facteurs psychologiques dans le processus d'apprentissage. C'est le fait que l'enthousiasme des enseignants envers le français a autant d'importance que leur compétence. Seules deux personnes sur 26 se sont déclarées en désaccord avec cet énoncé. Il

peut être intéressant de mettre cette affirmation en rapport avec une réponse précédemment présentée à l'effet que la principale difficulté à laquelle se heurtent les enseignants de français de base en Junior High est le manque d'intérêt de la part des étudiants.

Il n'est pas erroné de dire que tous ces éléments sont reliés. Un professeur qui n'est pas à l'aise dans la matière qu'il enseigne ou qui ne sait pas comment l'enseigner ne peut pas avoir l'enthousiasme nécessaire pour intéresser des adolescents.

Des spécialistes

Presque toutes les personnes en charge du français dans leurs commissions scolaires affirment que cette matière devrait être enseignée par des spécialistes à tous les niveaux d'enseignement. Cet énoncé rejoint une proposition que plusieurs personnes avaient émise au cours des entrevues à l'effet que l'allocation du ministère de l'Education aux écoles soit calculée sur la base d'un programme minimum pour chaque matière et non pas simplement d'après le nombre d'élèves.

Un local de français

Plusieurs personnes ont souligné qu'il serait avantageux pour les enseignants d'avoir une classe spécifiquement réservée à l'enseignement du français dans

les écoles. Tout le matériel didactique y serait regroupé et la disposition physique pourrait permettre des travaux de groupe et des exercices de communication. L'intérêt de cette mesure est qu'elle ne nécessite pas de gros investissements.

Des classes moins nombreuses

Plusieurs responsables de commissions scolaires ont souligné que les enseignants trouvent difficile d'enseigner une langue seconde dans des classes très nombreuses ou à niveaux multiples. Pour palier à ces difficultés, certains coordonnateurs proposent aux enseignants de faire travailler les élèves en petits groupes, ce qui, en plus, favorise la pratique du français oral. On peut donc penser que des sessions de formation au travail en petits groupes pourraient aider les enseignants à surmonter en partie cette difficulté.

Un coordonnateur

Le manque de support que reçoivent les professeurs de français de base a été fortement souligné par beaucoup de responsables qui voudraient que les commissions scolaires allouent une plus grande partie de leur budget à ce chapitre. Malheureusement, la répartition des ressources est décidée par les conseils scolaires qui font à ce niveau des choix n'allant pas souvent dans le sens d'une

grande attention au développement d'un enseignement de français de qualité. Plusieurs coordinateurs ont par exemple mentionné que les programmes d'enseignement religieux reçoivent souvent une attention particulière qui se traduit par un budget de coordination bien supérieur à celui accordé aux autres matières.

L'accessibilité du perfectionnement

Plusieurs répondants mentionnent que le manque d'activités de perfectionnement offertes aux enseignants qui résident en dehors des grands centres pourrait être en partie comblé par une plus grande décentralisation des programmes offerts par l'Université Memorial, à travers ses Collèges Communautaires et par une augmentation des cours par télé-conférence ou par correspondance.

Des mesures financières

En ce qui concerne le manque de participation des enseignants de français de base à des programmes de perfectionnement, il a été souligné que cette faiblesse est en partie due au fait que les enseignants doivent faire face à des dépenses souvent importantes et qu'ils ne reçoivent ensuite aucune augmentation de salaire pour avoir amélioré leur compétence. Afin de surmonter cet obstacle, ils proposent au minimum d'accorder des bourses intéressantes aux enseignants prêts à participer à des

programmes de perfectionnement dans la province ou en milieu francophone. Pour les professeurs pour qui un déplacement hors province est impensable pour des raisons familiales, l'exemple de l'institut d'été organisé par la commission scolaire catholique de St John's offre une alternative qui serait intéressante à imiter dans d'autres régions.

En résumé

Les mesures que les coordonnateurs et coordonnatrices proposent pour permettre de dispenser un enseignement de français de base de qualité dans toutes les écoles de la province sont de plusieurs ordres. Certaines solutions comme l'aménagement d'une salle de français et la promotion du travail en petits groupes à l'intérieur des grandes classes paraissent relativement faciles à mettre à exécution. Plusieurs solutions font appel à des injections de fonds supplémentaires et relèvent donc de décisions politiques et financières: l'allocation d'une personne qualifiée pour coordonner les programmes de français dans toutes les commissions scolaires, des bourses substantielles et des congés avec soldes pour les professeurs qui s'inscrivent à des programmes de perfectionnement, la multiplication des cours donnés par l'université hors campus et pendant l'été. Cependant, les solutions les plus fondamentales mises de l'avant par les

responsables de ce dossier exigent d'abord un engagement personnel à long terme de la part des enseignants eux-mêmes. On affirme que les cours de français de base ne seront de qualité que si les enseignants parlent la langue avec aisance, ont une bonne formation en méthodologie de l'enseignement d'une langue seconde et sont enthousiastes par rapport à leur travail.

Le rôle des organismes impliqués

Les questions relatives au rôle que devraient jouer les organismes publics responsables de la formation et du perfectionnement des enseignants ont donné lieu à des réponses très étoffées. De toute évidence les responsables de ce dossier au niveau local ont des attentes très nombreuses et très précises. C'est pourquoi nous réserverons une attention spéciale aux opinions qu'ils ont émises à ce chapitre.

Le ministère de l'Éducation

Près de la moitié des répondants s'entendent pour demander au ministère de l'Éducation d'établir des critères de compétence minimale pour les professeurs de français de base. Certains proposent la création d'un genre de certificat ou diplôme. Les qualifications définies incluraient des compétences linguistiques, un

niveau d'habileté à parler et des connaissances en méthodologie.

Plusieurs personnes s'attendent à ce que le ministère de l'Education fasse une analyse approfondie des besoins dans le but de développer un plan provincial d'action pour la formation des professeurs de français de base.

Les coordonnateurs et coordonnatrices de français de base demandent au ministère d'augmenter le financement qu'il accorde au Département de français et à la Faculté d'éducation de l'Université Memorial ainsi que l'aide aux futurs enseignants afin d'aider ceux-ci à acquérir une bonne formation de base.

Au chapitre du perfectionnement on retrouve cette même demande d'assistance financière pour les enseignants afin de les encourager à aller faire des stages en immersion pendant l'été et lors de congés sabbatiques. On recommande également l'introduction de bénéfices liés à l'échelle salariale pour valoriser l'effort fourni.

Les répondants pensent que c'est au ministère de fournir de l'aide aux commissions scolaires et à l'Université afin de leur permettre de développer des programmes adaptés aux besoins des enseignants. On met de l'insistance sur la nécessité d'offrir à tous les enseignants de la province la possibilité d'acquérir le degré de compétence minimale fixé par le ministère. On

s'attend à ce que cet organisme fasse une analyse des besoins de perfectionnement au niveau provincial afin d'établir une politique de perfectionnement des maîtres.

Plusieurs coordonnateurs et coordonnatrices suggèrent que le ministère prépare le contenu des sessions de formation qui seraient ensuite données dans les différentes commissions scolaires. Dans les centres plus petits on voudrait voir cet organisme donner lui-même ces sessions de formation.

En ce qui concerne les nouveaux programmes et nouvelles stratégies d'enseignement introduits dans les écoles, plusieurs proposent que le ministère offre aux responsables des différentes commissions scolaires la formation nécessaire pour qu'ils puissent ensuite aider à les implanter localement.

Les commissions scolaires

En ce qui concerne la formation des enseignants de français de base, les responsables de ce dossier ont souligné que les commissions scolaires devaient tout d'abord définir leur propre politique par rapport à l'enseignement du français de base pour ensuite pouvoir exprimer clairement leurs besoins actuels et futurs à l'université et en informer les futurs enseignants.

Une autre responsabilité des commissions scolaires est de travailler en coopération avec l'université à l'intérieur des programmes de stages d'internat afin de fournir une expérience formatrice de qualité aux futurs enseignants qui font leur stage dans les écoles.

Cependant le rôle principal que les commissions scolaires ont à jouer se situe dans le domaine du perfectionnement.

La première attente formulée par les répondants à ce niveau est que toutes les commissions scolaires nomment une personne qualifiée qui puisse prendre en charge ce dossier. Une fois cette exigence remplie, plusieurs coordonnateurs et coordonnatrices expriment la nécessité pour les commissions scolaires de conduire une analyse approfondie des besoins de perfectionnement de leur corps professoral afin de pouvoir établir un plan d'action à long terme dans ce domaine pour leur district.

Plusieurs répondants indiquent que les commissions scolaires devront établir pour chaque école, en collaboration avec la direction et le corps enseignant, un plan prévoyant la formation ou le perfectionnement du ou des professeurs désignés pour enseigner le français.

Plusieurs soulignent que, pour répondre à tous les besoins de formation, les commissions scolaires devront collaborer entre elles et faire appel à l'université afin

que des cours avancés de français et de méthodologie soient offerts localement.

Ensuite il leur reviendra de mettre en place des politiques incitatives afin d'encourager les enseignants à s'engager dans des programmes de perfectionnement: libérations pour participer à des sessions, possibilités de prendre des congés de perfectionnement, bourses, congés sabbatiques avec salaire...

La Faculté d'éducation

Les répondants ne s'entendent pas tous sur le modèle de formation idéal pour les futurs enseignants de français de base. Plusieurs proposent d'exiger que tous les étudiants qui obtiennent un baccalauréat en éducation primaire et élémentaire aient une formation minimale en français (on parle généralement de 4 cours de langue et 2 cours de méthodologie). La plupart cependant proposent plutôt d'opter pour un système de spécialistes à tous les niveaux. Dans ce cadre on demande à la Faculté d'éducation de développer, pour les enseignants de français de base, un programme d'études qui inclut:

- . un nombre de cours de langue suffisant;
- . des cours de méthodologie propres à chaque niveau d'enseignement, si possible donnés en français, adaptés aux méthodes modernes d'enseignement des langues et tenant

compte de la réalité terre-neuvienne (classes à degrés multiples, grand nombre d'étudiants par classe);
. un stage en milieu scolaire leur donnant la possibilité de mettre en pratique ce qu'ils ont appris, et supervisé par un enseignant expérimenté et bilingue.

Par rapport au perfectionnement des maîtres, les répondants sont unanimes à réclamer de la faculté d'éducation qu'elle dispense des cours de méthodologie adaptés à la réalité et au curriculum de la province et aux tendances actuelles dans l'enseignement des langues. Afin de pouvoir rejoindre tous les enseignants de la province, on propose de multiplier les cours offerts hors campus à travers le réseau des "Community Colleges" et par télé-conférence . On suggère également de développer les instituts d'été où serait offert un programme combinant des cours de langue et des cours de méthodologie.

Le Département de français

Les coordonnateurs et coordonnatrices de français de base formulent relativement peu d'attentes à l'endroit du Département de français de l'Université Memorial, probablement parce que plusieurs d'entre eux soulignent que la formation des enseignants ne relève pas de ce Département.

Au niveau du contenu des cours, un grand nombre de répondants voudraient que le département de français offre

des cours de langue adaptés à l'approche contemporaine de l'enseignement des langues. Concrètement on demande que tous les cours soient donnés en français, même aux débutants, qu'ils soient moins orientés vers l'étude de la grammaire et plus sur la communication orale. Deux répondants sur 26 aimeraient que le Département de français identifie les enseignants et futurs enseignants de cette langue afin de leur offrir des cours spécifiquement adaptés.

Pour répondre aux besoins de perfectionnement en français des nombreux enseignants dispersés dans toute la province, on demande au Département de français d'offrir plus de cours hors campus en utilisant le réseau de "Community Colleges" et du "Distance Education Network". On demande aussi à ce département de réserver un certain nombre de places pour les enseignants qui désirent suivre des cours à l'Institut Frecker à Saint-Pierre. Enfin de très nombreuses demandes concernent l'organisation d'instituts d'été de langue, à St John's et à St Pierre.

La Faculté d'éducation et le Département de français

Bien que le questionnaire n'ait pas formulé de question en ce sens, plusieurs coordonnateurs et coordonnatrices ont mentionné qu'il était temps que ces deux départements de l'Université Memorial se parlent et coopèrent. Les propositions concrètes vont toutes dans le

même sens: que soient offerts, sur le campus, des instituts de perfectionnement pour les professeurs de français de base d'un semestre pendant l'année scolaire, ou de trois mois en été. Ces instituts offrirait un programme comprenant des cours de langue (grammaire, conversation, phonétique), un contenu culturel et des cours de méthodologie. On précise qu'un niveau acceptable de connaissance du français serait pré-requis pour participer à ce programme donné entièrement en français.

Le rôle des associations d'enseignants et de parents

Le NTA (Newfoundland Teachers Association)

Les coordonnateurs et coordonnatrices de français des commissions scolaires semblent avoir beaucoup d'estime pour le rôle joué par le NTA, spécialement à travers son "Conseil des Langues Modernes" dans le dossier de la promotion du français et de la formation des enseignants.

Ils s'attendent à ce que le NTA fasse la promotion du français auprès du public en général, des étudiants et des professeurs. Plusieurs voient cet organisme comme un support important à l'implantation d'un programme de bilinguisme accessible à tous les élèves de la province et un groupe de pression auprès du gouvernement afin d'assurer que ces programmes soient de qualité supérieure.

Un aspect plus traditionnel des associations d'enseignants est également souligné. Le NTA devrait

lutter pour améliorer les conditions de travail des enseignants de français de base et obtenir pour eux une augmentation des octrois pour participer à des programmes de perfectionnement. Certains attendent du NTA qu'il obtienne ce financement supplémentaire du gouvernement, mais d'autres répondants pensent que le NTA devrait lui-même fournir une aide financière substantielle pour les professeurs de français qui désirent prendre des congés de perfectionnement. Cependant cette recommandation nécessiterait que cet organisme reconnaisse les besoins spécifiques de formation permanente des enseignants de langue seconde, ce qui n'est pas évident.

Un autre aspect souligné par plusieurs responsables du français dans les commissions scolaires est le rôle que le NTA devrait continuer de jouer comme personne ressource au niveau du perfectionnement de ses membres. Certains ajoutent enfin que cet organisme devrait accorder son soutien aux politiques de perfectionnement actuellement développées par les commissions scolaires, l'Université et le ministère de l'Education.

L'association "Canadian Parents for French"

L'action des parents regroupés au sein de l'association Canadian Parents for French ne laisse pas les coordonnateurs et coordonnatrices indifférents.

Certains semblent réticents sinon hostiles à ce groupe de pression. Ils ne lui reconnaissent aucun rôle dans ce dossier, ou alors restreignent ce rôle à celui de support ou de conseiller, argumentant qu'il ne représente qu'une fraction des parents, essentiellement de milieu urbain. Un intervenant déclare que c'est aux commissions scolaires et au ministère de l'Éducation de décider ce qui est le mieux pour les étudiants et le système d'éducation, refusant par là-même toute voix aux parents, quelle que soit l'association qui les représente.

Cependant la grande majorité des personnes en charge de l'enseignement du français de base dans les commissions scolaires semblent voir d'un oeil favorable l'action de ce groupe de pression. On attend du CPF:

- . qu'il fasse la promotion du français parmi les parents;
- . qu'il soutienne l'option du français de base comme un moyen valable d'atteindre un certain niveau de bilinguisme;
- . qu'il encourage les parents à s'impliquer pour obtenir les meilleures conditions possibles pour l'enseignement du français de base dans les zones urbaines et rurales.

Plusieurs répondants comptent sur le CPF pour faire des pressions auprès des commissions scolaires et du gouvernement pour obtenir plus de financement pour les programmes de français de base et pour les programmes de formation et de perfectionnement des maîtres afin que

leurs enfants aient des professeurs suffisamment qualifiés.

Enfin plusieurs coordonnateurs et coordonnatrices soulignent le support intéressant que le CPF apporte aux programmes de français en subventionnant des activités para-scolaires: camps d'été, bibliothèques, concours d'art oratoire, tournées de chanteurs ou troupes de théâtre, films, concerts et journées de détente en français.

Conclusion

L'analyse des problèmes auxquels font face les enseignants de français de base de la province fait ressortir des lacunes au niveau linguistique, particulièrement le manque d'aisance à s'exprimer dans la langue, mais également au niveau méthodologique. Il est également ressorti que de nombreuses contraintes matérielles, comme le manque de temps et l'insuffisance de financement, altèrent à la fois leur capacité de donner des cours de qualité et leur capacité de se perfectionner. Malgré cela on constate qu'un grand nombre d'enseignants sont engagés dans des programmes réguliers de perfectionnement.

Les solutions proposées par les personnes en charge de ce dossier font appel à des changements fondamentaux

par rapport à la situation actuelle. Elles soulignent toutes que les programmes de français de base ne seront de qualité que lorsque les enseignants auront une excellente formation linguistique et méthodologique et que chaque commission scolaire disposera d'une personne qualifiée pour coordonner ces programmes. Avant d'arriver à ce résultat, les différents organismes impliqués dans le dossier devront collaborer entre eux et mener des analyses de besoins approfondies permettant de mettre sur pied des plans d'action à long terme pour la formation et le perfectionnement des enseignants concernés.

CHAPITRE 6
LES COMPOSANTES D'UN PROGRAMME DE FORMATION
ET DE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS
DE FRANCAIS DE BASE A TERRE-NEUVE

Notre étude nous a permis de présenter une analyse du contexte dans lequel se situe le problème de la formation et du perfectionnement des enseignants de français de base à Terre-Neuve puis une revue de la littérature concernant la formation des enseignants de langue seconde. Nous avons ensuite présenté une synthèse de ce que nous ont dit les personnes impliquées dans ce dossier à travers une enquête menée auprès des coordonnateurs et coordonnatrices de français.

Nous pouvons donc maintenant nous permettre de proposer un ensemble de mesures permettant la mise en application d'un programme global de formation et de perfectionnement des enseignants de français de base de la province.

Les aptitudes d'un bon enseignant

Tout programme de formation ou de perfectionnement est bâti pour répondre à des besoins précis. Le

questionnaire auquel de nombreuses personnes en charge du français de base dans les commissions scolaires de Terre-Neuve ont répondu nous a permis de faire un inventaire assez exhaustif des difficultés rencontrées par les enseignants de français de base de la province et des solutions possibles. Calvé (1983) et Bibeau (1987) ont défini ce que devrait comporter un plan de formation et de perfectionnement des enseignants de langue seconde (voir tableau 6). Nous nous proposons de combiner ces deux sortes d'opinions pour définir les aptitudes que l'on devrait attendre des enseignants de français de base à Terre-Neuve. Celles-ci seront regroupées suivant quatre grands domaines de compétences: la langue, la culture, l'apprentissage et l'enseignement. Afin de mieux décrire les composantes de chacun de ces domaines, nous utiliserons la catégorisation de Dalgalian, Lieutaud et Weiss (1981) qui permet de distinguer les aptitudes relatives au savoir (les connaissances), celles relatives au savoir-faire (les habiletés) et celles relatives au savoir-être (les comportements). Ces données sont regroupées dans le tableau 7: les aptitudes des enseignants de français de base.

La langue

Pour ce qui touche la langue, les intervenants rejoignent les théoriciens pour demander aux

Tableau 6: La formation et le perfectionnement des enseignants de langue seconde d'après Calvé (1983) et Bibeau (1987).

CALVÉ	BIBEAU
<p>Langue</p> <ul style="list-style-type: none"> maîtrise du français parlé et écrit méthodologie de l'enseignement des structures du français parlé et écrit 	<p>Langue</p> <ul style="list-style-type: none"> compétence langagière et linguistique compétence méta-linguistique compétence culturelle
<p>Culture</p> <ul style="list-style-type: none"> culture française et franco-canadienne histoire, institutions, coutumes, etc. œuvres artistiques et littéraires comparaisons interculturelles ressources pédagogiques pour l'enseignement de la culture attitude positive face à l'autre culture 	<p>Apprenants</p> <ul style="list-style-type: none"> âge et niveau scolaire langue maternelle vis-à-vis langue seconde aptitudes générales et spécifiques aux langues antécédents linguistiques et scolaires environnement social et familial motivation et attitudes
<p>Apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> théories de l'apprentissage acquisition d'une langue seconde facteurs cognitifs et socio-affectifs langue seconde et langue maternelle styles d'apprentissage adaptation de l'enseignement aux types d'apprenants et à leur situation animation plutôt qu'enseignement 	<p>Instruments pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> programmes régimes pédagogiques approches méthodes et matériel techniques d'enseignement technologies
<p>Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> facteurs socio-linguistiques, normes et niveaux de langue, stratégies discursives enseignement de la compétence communicative approches communicatives 	<p>Conditions pédagogiques</p> <ul style="list-style-type: none"> composition des groupes-classes organisation du temps ressources pédagogiques encadrement pédagogique
<p>Enseignement</p> <ul style="list-style-type: none"> pédagogie générale les grands courants en didactique des langues les situations et styles d'enseignement le curriculum les principales méthodes de français méthodologie de l'enseignement des quatre savoirs 	

**Tableau 7: Les aptitudes des enseignants de
français de base**

	savoir / connaissances	savoir faire / habiletés	savoir être/comportements
LANGUE	maîtrise du français parlé et écrit	pratique de la langue parlée en classe - approche communicative	recyclage régulier pour les non-francophones
CULTURE	connaissance de la culture des francophones du Canada et d'ailleurs	utilisation des ressources pédagogiques : documents écrits et audio-visuels	attitude positive face aux cultures francophones
APPRENTISSAGE	théories de l'apprentissage d'une langue seconde en fonction du contexte (âge, aptitudes, motivation, environnement ...)	adaptation de l'enseignement aux types d'étudiants et à leurs situations	attention à chaque situation d'apprentissage
ENSEIGNEMENT	pédagogie générale, didactique des langues et stratégies d'enseignement	principales méthodes d'enseignement du français langue seconde	recherche adaptation continue

professeurs d'avoir une bonne maîtrise du français parlé et écrit afin de pouvoir s'exprimer avec aisance. Un consensus semble se dessiner à Terre-Neuve sur le fait de fixer cette formation minimale à huit cours universitaires auxquels s'ajoute un séjour en milieu francophone. Pour ce qui est de la durée de ce séjour en immersion nous aurions tendance à appuyer Heffernan (1987) qui propose qu'on exige un minimum d'un an en milieu d'expression française.

Il ne suffit cependant pas d'avoir eu cette compétence à un moment donné de sa vie. Strevens demande que l'enseignant conserve "the awareness of the need to continue to improve his foreign language skills and to stave off the effects of normal foreign language attrition" (1983: 523). Heffernan propose très concrètement "que les enseignants de français de base se rendent dans un milieu en majorité d'expression française et y étudient pendant au moins un mois, tous les cinq ans, et de préférence tous les trois ans" (Heffernan, 1987: 7). Il nous semble que cette recommandation devrait être la règle pour tous les professeurs qui enseignent une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Pour se réaliser concrètement, cette mesure demande à la fois aux enseignants d'avoir conscience de cette nécessité de recyclage périodique, mais également aux administrations

responsables d'accepter de financer ces activités de perfectionnement.

La culture

Le domaine culturel n'a pas été tellement abordé au cours de notre étude, probablement parce que la faiblesse des compétences linguistiques des enseignants de français de base est un problème tellement important qu'elle a fait passer le domaine culturel à un rang secondaire de préoccupation. Il nous paraît cependant important, comme le soulignent Calvé (1983) et Bibeau (1987) lorsqu'ils parlent de formation des enseignants, que ceux-ci aient une bonne connaissance des modes de vie, des valeurs et idéologies, de l'histoire, des institutions et des oeuvres artistiques et littéraires des francophones du Canada et d'ailleurs. Il leur faut ensuite être capables d'utiliser de nombreuses ressources pédagogiques pour introduire ce volet dans leur enseignement: films, journaux, TV, chansons... Les séjours périodiques en milieu francophone pourraient de plus permettre aux enseignants de présenter une vision moderne et dynamique de la culture à leurs élèves et d'utiliser des documents authentiques. Mais on demande surtout aux enseignants d'avoir une attitude positive envers cette culture.

Le processus d'apprentissage

D'après les coordonnateurs et coordonnatrices de français de la province, la principale lacune des enseignants de français de base est leur manque de connaissance du processus d'apprentissage des langues chez les élèves.

De nombreux éléments interviennent dans le processus d'apprentissage. Bibeau (1987) énumère principalement l'âge et le niveau scolaire, les aptitudes et les antécédents linguistiques et scolaires des élèves, mais également l'environnement social et familial ainsi que leurs attitudes et motivations. Tout professeur de français devrait avoir étudié les théories de l'acquisition d'une langue seconde et être au courant des facteurs cognitifs et socio-affectifs entrant en compte dans le processus d'apprentissage. Cette connaissance leur permettra d'adapter leur enseignement aux étudiants et à leurs situations. En terme de comportement, cela implique qu'ils accordent une attention particulière à ses rapports individuels avec chaque élève.

La pédagogie

La dernière composante de ces habiletés que l'on attend des maîtres touche à l'enseignement proprement dit.

Calvé (1983) tient à ce que les enseignants reçoivent tout d'abord une formation en pédagogie générale puis qu'ils connaissent les grands courants de la didactique des langues. Avec Bibeau (1987) il demande ensuite aux enseignants de bien connaître le contexte général de l'enseignement: les programmes, les régimes pédagogiques et les différentes approches et méthodologies de l'enseignement des langues secondes. Les deux auteurs demandent enfin aux enseignants de connaître et savoir utiliser les différentes méthodes et méthodologies de l'enseignement des langues secondes ainsi que le matériel didactique et les diverses techniques mis à leur disposition.

Les personnes interrogées ont mentionné les besoins de formation des enseignants en méthodologie, essentiellement à cause de la différence entre l'enseignement traditionnel que la plupart ont reçu et les approches qu'on leur demande d'utiliser depuis quelques années.

Ce point introduit un autre élément mis de l'avant par Yalden (1983), le fait que l'écart entre la recherche et la pratique soit plus étroit. Les enseignants, s'ils ont été convenablement sensibilisés à cet aspect au cours de leur formation peuvent le faire assez facilement en lisant les publications spécialisées (La revue canadienne

des langues vivantes, Contact...) et en participant aux activités du "Conseil des langues modernes" du NTA.

En résumé, nous pouvons donc décrire ainsi les aptitudes que l'on attend des enseignants de français de base dans le domaine de l'enseignement. En terme de savoir, les enseignants devraient avoir des connaissances en pédagogie générale et en didactique des langues secondes. Pour ce qui touche les habiletés, il faudrait qu'ils reçoivent une formation leur permettant de maîtriser les principales méthodologies utilisées pour enseigner le français langue seconde. Au niveau des comportements, on devrait s'attendre à ce que les enseignants se tiennent à jour sur les recherches en didactique afin d'adapter leur enseignement en fonction des besoins de leurs élèves et d'appliquer les nouveaux éléments publiés par les chercheurs dans le domaine.

Les activités de formation et de perfectionnement

Il est bien évident que l'ensemble des aptitudes précédemment décrites ne peuvent être acquises à l'intérieur de n'importe quel programme de formation. Différentes institutions ont des responsabilités spécifiques dans ce domaine. Il conviendrait donc de délimiter les rôles de chacune de ces institutions, mais également qu'elles se concertent afin de développer la

stratégie d'ensemble et l'approche systématique dont parlent Yalden (1983) et Bergeron (1986).

La formation des maîtres

On peut considérer l'acquisition de l'ensemble des aptitudes que nous avons précédemment décrites comme le contenu de la formation que devraient acquérir les étudiants qui ont complété un baccalauréat en français (B.A.) et un baccalauréat conjoint en éducation (B.Ed.), ou les étudiants francophones ayant obtenu leur Baccalauréat en Education.

Pour ce qui est de la grande majorité des enseignants de français de base qui n'ont pas ces acquis, un ensemble de programmes devra leur permettre de les obtenir.

La formation linguistique

La formation en langue des enseignants relève du du Département de français de l'Université Memorial. Les intervenants voudraient que ce département mette plus d'emphase, à l'intérieur des cours, sur la communication orale. Tous insistent sur l'importance des cours suivis en immersion, à St Pierre ou dans un autre milieu francophone, qui permettent aux futurs enseignants de vivre plus intensément et plus concrètement l'expérience culturelle qu'ils auront à transmettre dans leurs cours.

L'apprentissage et l'enseignement

C'est à la Faculté d'éducation que revient la responsabilité d'offrir les cours abordant les questions relatives à l'apprentissage d'une langue seconde et à la didactique des langues, avec leurs volets d'applications concrètes et d'adaptation aux différentes situations d'enseignement. De nombreux intervenants ont demandé que les cours de méthodologie du français langue seconde offerts par la Faculté d'éducation de l'Université Memorial soient, dans la mesure du possible, assurés en français et offerts en cours du soir et hors campus.

Les nouvelles méthodes

On ne peut pas demander à l'Université d'être très spécifique dans la formation qu'elle donne aux futurs maîtres. Les approches et méthodes d'enseignement du français langue seconde n'ont pas fini d'évoluer avec les recherches en didactique des langues. Le ministère de l'Education et les commissions scolaires auront donc toujours besoin d'offrir des activités de formation et de perfectionnement à leurs enseignants lorsqu'ils voudront adopter de nouvelles approches ou introduire du nouveau matériel.

Actuellement, aucun plan d'ensemble n'existe au niveau de la province par rapport aux activités de perfectionnement organisées dans les différentes

commissions scolaires. Dans le cas de la formation des enseignants à l'entrevue orale introduite à la fin du cours secondaire, le ministère de l'Education a pris l'initiative, formant lui-même son équipe de formateurs qui a fait le tour de la province.

Nous proposons qu'à Terre-Neuve le ministère de l'éducation et les commissions scolaires travaillent de concert pour organiser, à l'intention des enseignants, des sessions de formation sur l'utilisation du matériel pédagogique qui leur est fourni et sur les nouvelles méthodes qui sont introduites. Le rôle du ministère de l'éducation serait de s'assurer qu'une telle formation soit convenablement fournie à l'ensemble des enseignants de français de base de la province. Il verrait à former les formateurs, essentiellement parmi les coordonnateurs de français et les enseignants intéressés. Ces formateurs seraient ensuite chargés d'animer des ateliers au cours de sessions organisées par les commissions scolaires, au besoin avec l'aide du ministère dans le cas des petits districts.

Les journées pédagogiques

Les commissions scolaires devraient continuer de donner des sessions d'informations et mini-cours à l'occasion des journées pédagogiques pour permettre aux enseignants d'étudier plus particulièrement certaines

activités d'apprentissage (la musique, l'utilisation des médias en classe, le développement d'une unité culturelle...) ou proposer aux enseignants une réflexion un peu plus globale sur l'enseignement (l'approche communicative, l'évaluation, le travail en groupe...).

Les instituts

A mi-chemin entre les programmes universitaires et les journées pédagogiques, relevons la formule intéressante des "Instituts" que plusieurs intervenants ont proposé de multiplier, qu'ils soient organisés par l'université ou par des commissions scolaires. Ils regrouperaient les enseignants pour des stages à temps plein d'un semestre pendant l'année scolaire et de trois à quatre semaines pendant l'été. Même s'ils sont donnés dans la province, une quasi-immersion en français est possible si on interdit aux participants l'usage de l'anglais. On y aborderait à la fois les théories d'apprentissage, des questions d'ordre méthodologique, un certain nombre de cours de langue et un volet culturel.

Des programmes de formation sur mesure

Il faut donner aux professeurs actuellement engagés par les commissions scolaires les moyens de se former adéquatement à l'enseignement du français car il n'y a pratiquement pas d'embauche de nouveaux enseignants à

Terre-Neuve à cause de la diminution des effectifs scolaires.

Notre analyse des besoins de formation des enseignants de la province a montré l'ampleur du manque de compétence de la plupart d'entre eux. On se retrouve donc devant un ensemble de nouvelles connaissances et aptitudes à faire acquérir à un grand nombre de titulaires. La plupart ont acquis leur permanence depuis longtemps et ont des responsabilités familiales qui les empêchent de s'absenter pour de longues périodes. Ils ne sont donc pas disposés à retourner à l'université à temps plein. Plusieurs responsables du français dans les commissions scolaires ont proposé que soient nommés dans chaque école, au cours d'un processus de consultation entre la direction et les professeurs, le ou les enseignants qui prendraient en charge l'enseignement du français de base dans toutes les classes. Cette suggestion nous paraît logique.

A partir de cette étape, nous reprendrions la suggestion de Bergeron de "gestion participative du plan de perfectionnement". L'auteure fait la proposition suivante : "Une fois la période de sensibilisation terminée, période où les enseignants prennent conscience de perspectives nouvelles et identifient les lacunes de leur formation, ils s'impliquent dans le choix des contenus et des activités d'apprentissage"(Bergeron, 1986:

162). Il conviendrait donc que le coordonnateur ou la coordonnatrice établisse avec les professeurs impliqués un plan de formation et de perfectionnement personnalisé, tenant compte des besoins de l'enseignant et de sa disponibilité. La démarche consisterait à aider chaque enseignant à expliciter ses besoins puis à définir le contenu et les activités d'apprentissage qui y correspondent et le rythme de formation qui lui convient. Par de telles ententes systématiques, on pourrait arriver en cinq à six ans à améliorer très substantiellement la qualification des enseignants de français de base et donc la qualité des cours offerts aux étudiants. Un tel programme de formation sur mesure cogéré par l'institution et l'enseignant permettrait de développer une attitude favorable chez les enseignants qui ont besoin d'être incités à acquérir de meilleures qualifications.

Les conditions matérielles

Des mesures coercitives

Nous avons déjà souligné que la plupart des enseignants à qui on demande de se recycler ont un emploi permanent et ne seront pas récompensés pour leurs efforts. Pour les inciter à se perfectionner, on peut brandir des

menaces. On avertit que les enseignants n'ayant pas une formation suffisante en français seront les premiers congédiés lorsque la commission scolaire devra mettre à pied des enseignants. Dans une conjoncture de diminution régulière de la clientèle étudiante et donc du nombre de postes de professeurs, cette politique peut s'avérer très efficace. C'est d'ailleurs le sens de la politique votée en 1987 par la commission scolaire "Avalon Consolidated". Il serait cependant très difficile pour n'importe quelle commission scolaire située en dehors de St John's d'exiger de ses enseignants de faire la même chose lorsque les cours se donnent à de grandes distances de leur lieu de résidence. Notons de plus que l'aspect répressif de l'exigence de formation paraît difficilement conciliable avec l'importance plusieurs fois formulée d'avoir des enseignants motivés, qui aiment ce qu'ils font et qui ont eux-même conscience de la nécessité d'être qualifiés.

Un ensemble de mesures incitatives

Une autre alternative serait la mise sur pied d'une politique d'aide aux enseignants qui entreprennent de se recycler. Les premières mesures à prendre iraient dans le sens d'une plus grande accessibilité aux programmes de formation. On a maintes fois souligné la nécessité que le département de français et la faculté d'éducation multiplient les initiatives en vue d'offrir plus de cours,

le soir, en été et hors campus. Il a été également réclamé que les commissions scolaires accordent facilement des congés de perfectionnement et que les différents paliers de gouvernement rendent accessibles des bourses nombreuses et importantes aux enseignants disposés à s'engager dans des programmes de formation à Terre-Neuve ou en milieu francophone.

Un certificat de compétence

Plusieurs intervenants ont proposé que le ministère de l'Education de Terre-Neuve définisse des "critères de compétence" pour les enseignants de français de base et instaure un genre de "certificat de compétence" pour les enseignants qui se seraient conformés à ce standard. Ce diplôme officiel, s'il ne peut pas permettre à ses détenteurs d'obtenir un salaire supérieur, pourrait au moins leur donner la satisfaction d'une compétence reconnue sur le plan provincial, donc utile en cas de recherche d'emploi. L'attribution de ce certificat pourrait prendre en compte la participation des enseignants à des activités de perfectionnement, comités de travail et congrès, la rédaction d'articles et les séjours en milieu francophone.

Ces deux éléments incitatifs nous paraissent nécessaires à la réalisation d'un effort sérieux pour

élever le niveau de compétence des enseignants de français de base de la province.

Les conditions pédagogiques

Il ne suffit pas d'avoir des enseignants parfaitement qualifiés pour assurer le succès d'un programme. Encore faut-il leur fournir des conditions de travail favorables. C'est ce que souligne Bibeau (1987) dans son article sur la formation, le perfectionnement et le recyclage des enseignants de langue seconde lorsqu'il écrit: "Je suis de ceux qui pensent que les conditions pédagogiques ont une importance aussi grande que les instruments et techniques pédagogiques et qu'elles peuvent retarder beaucoup sinon empêcher à elles seules l'atteinte des objectifs" (Bibeau, 1987: 5). Dans les réponses qu'ils nous ont donné, les intervenants ont suggéré des mesures correctives dans plusieurs domaines pour améliorer les conditions pédagogiques de l'enseignement du français de base à Terre-Neuve.

Les classes

Au niveau des classes, il a été souligné à plusieurs reprises que le travail des professeurs serait allégé si leurs classes de langue étaient moins nombreuses et plus homogènes. Il nous semble que la seule solution à ce problème serait une allocation financière supplémentaire

du ministère de l'Education aux écoles aux prises avec de grandes classes ou des classes à niveaux multiples.

Un local de français

Une autre mesure proposée est l'aménagement d'une salle de classe spécifiquement réservée à l'enseignement du français dans chaque école. C'est certainement, parmi l'ensemble de nos recommandations, celle qui paraît la plus facile à mettre en application. Ces deux solutions impliquent cependant une certaine reconnaissance de la particularité de l'enseignement d'une langue seconde comme cela a déjà été fait dans le cas de l'enseignement de la musique et de l'éducation physique. Mais nous touchons ici un point qui paraît politiquement très sensible à Terre-Neuve.

Le temps d'enseignement

Un facteur très important pour l'apprentissage d'une langue seconde est le temps d'enseignement. Il a été souligné que, dans le meilleur des cas, les élèves de français de base de Terre-Neuve ne pouvaient recevoir plus de 700 heures d'enseignement pendant leur scolarité. Si l'on veut réellement augmenter l'efficacité des enseignants de français de base, il faudrait accorder plus de temps à l'enseignement de cette matière. Il nous semble que le ministère de l'Education devrait prendre

cette initiative s'il veut être consistant avec son option de programme de français de base comme moyen d'atteindre le bilinguisme.

Le matériel didactique

Peu de coordonnateurs et coordonnatrices se sont plaints du manque de ressources pédagogiques mises à la disposition des enseignants. En fait les professeurs, dans leur grande majorité, ont à leur disposition du matériel pédagogique qui correspond à l'approche traditionnelle de l'enseignement des langues secondes, donc avec lequel ils se sentent relativement à l'aise. Le jour où on leur demandera d'utiliser une approche plus communicative, il est cependant certain qu'il faudra leur fournir de nouvelles ressources. Nous nous permettons donc de souligner ici un élément à considérer si la province veut se donner les moyens d'offrir un jour un programme moderne d'enseignement du français.

Le support aux enseignants

Enfin un dernier point, mais non le moindre, est à relever. Beaucoup de responsables de français ont souligné le manque d'encadrement pédagogique actuellement à la disposition des enseignants de français de base de leur commission scolaire. Les enseignants ont besoin de support et ils ne peuvent généralement pas le trouver dans leur

école car ils sont souvent seuls à enseigner le français où sont entourés de collègues qui font face aux mêmes difficultés qu'eux. Trop peu de commissions scolaires ont une personne qualifiée et disponible pour coordonner ce programme. C'est pourtant un besoin fondamental pour tous les professeurs. Chaque commission scolaire devrait avoir une personne qualifiée et disponible pour coordonner les programmes de français de base. En plus d'apporter une aide strictement pédagogique, cette personne pourrait offrir un support psychologique important aux enseignants qui manquent très souvent de confiance. Là encore, on se heurte à un problème de priorités financières au niveau du ministère et des commissions scolaires que seules des pressions des parents, des enseignants et du public en général pourraient faire évoluer.

Conclusion

Malgré le manque de formation adéquate d'un grand nombre d'enseignants de français de base de la province il paraît réaliste d'envisager un vaste programme de "formation et perfectionnement" dans lequel chaque enseignant pourrait trouver de quoi répondre à ses propres besoins, qui ferait donc éclater les notions de programmes séparés pour la formation et le perfectionnement.

Nous avons tout d'abord défini assez précisément le champ des aptitudes que l'on attend des enseignants de français de base en terme de connaissances, d'habiletés et de comportements dans les domaines de la langue, la culture, l'apprentissage et l'enseignement. Pour atteindre cet objectif, nous pensons que les organismes responsables devront offrir un ensemble d'activités de formation et de perfectionnement, permettre à chaque enseignant de définir son propre programme de formation, fournir des conditions matérielles incitatives et enfin établir un ensemble de conditions pédagogiques favorables à un enseignement de qualité.

Ce programme est ambitieux mais la motivation et la détermination que nous avons rencontrées chez un grand nombre de responsables et d'enseignants u français de base nous permettent de croire qu'il est réalisable à moyen terme.

RECOMMANDATIONS

Notre étude nous a permis de faire ressortir de nombreuses recommandations formulées par les personnes en charge du dossier du français à base de Terre-Neuve. Certaines de ces recommandations concernent directement le perfectionnement des enseignants de cette discipline. D'autres sont perçues comme des éléments complémentaires nécessaires à l'établissement de conditions favorables à l'amélioration de la qualité du français de base.

Nous les regroupons ici l'ensemble de ces recommandations en fonction des différents paliers auxquels elles sont adressées.

Que le ministère de l'Education...

- établisse des critères de compétence minimum pour les professeurs de français de base;
- fasse une analyse des besoins des besoins de formation et de perfectionnement des enseignants de français de base de la province permettant de développer un plan provincial d'action;
- reconnaisse les exigences particulières de l'enseignement d'une langue seconde et fournisse le

financement nécessaire à l'embauche de spécialistes de français à tous les niveaux;

- augmente le nombre et la valeur des bourses accordées aux professeurs de français de base disposés à aller étudier en milieu francophone;
- augmente le montant de temps alloué à l'enseignement du français de base;
- verse une allocation financière supplémentaire aux écoles ayant des classes très nombreuses ou des classes à niveaux multiples;
- aide les commissions scolaires à organiser, pour leurs enseignants, des sessions d'information et de formation sur les nouvelles méthodes et le nouveau matériel pédagogique introduits.

Que chaque commission scolaire...

- définisse sa propre politique par rapport à l'enseignement du français de base pour pouvoir exprimer clairement ses besoins actuels et futurs à l'université et en informer les futurs enseignants;
- nomme une personne qualifiée qui soit assez disponible pour prendre en charge la coordination du programme de français de base dans le district;
- reconnaisse les exigences particulières de l'enseignement d'une langue seconde et en accepte les conséquences (besoin de professeurs qualifiés qui doivent

se recycler périodiquement, aménagement d'un local de français dans chaque école...);

- fasse une analyse approfondie des besoins de perfectionnement de son corps professoral afin de pouvoir établir un plan d'action à long terme dans ce domaine pour son district;

- détermine, pour chaque école, en collaboration avec la direction et le corps enseignant le ou les professeurs chargés d'enseigner le français de base;

- établisse avec chaque professeur un plan de formation sur mesure;

- mette en place des politiques incitatives pour encourager les enseignants à s'engager dans des programmes sérieux de perfectionnement (libérations, congés de perfectionnement...);

- organise régulièrement des activités de formation pour les enseignants de français de base portant sur des activités spécifiques d'apprentissage (la musique, l'utilisation des médias, le développement d'une unité culturelle...), ou permettant une réflexion plus globale sur l'enseignement (l'approche communicative, l'évaluation, le travail de groupe...);

- organise des "instituts d'été", au besoin en collaboration avec d'autres commissions scolaires, où on aborderait, en français, l'apprentissage et l'enseignement des langues et des questions d'ordre

méthodologique. On y offrirait également un certain nombre de cours de langue et des activités d'introduction au volet culturel;

- travaille en collaboration avec l'Université Memorial à l'intérieur des programmes de stages "d'internat" afin de fournir une expérience formatrice de qualité aux futurs enseignants qui font leurs stages dans les écoles.

Que la Faculté d'éducation de l'Université Memorial...

- développe un programme de formation des enseignants de français qui inclut l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans les quatre domaines suivants: langue, culture, apprentissage d'une langue seconde et enseignement d'une langue seconde;
- offre des cours de méthodologie adaptés à la réalité et au curriculum de la province et aux tendances actuelles de la didactique des langues;
- offre plus de cours le soir et hors campus.

Que le Département de français de l'Université Memorial...

- offre des cours de langue en français et axés sur la compétence communicative à tous les niveaux;
- offre plus de cours le soir et hors campus.

Que la Faculté d'éducation et le Département de français...

travaillent en collaboration afin d'offrir des instituts pour le perfectionnement des professeurs de français. Ces instituts reproduiraient une situation d'immersion. Ils dureraient un semestre pendant l'année scolaire et 6 semaines pendant l'été. Ils offrirait des cours crédités en langue (grammaire, conversation, phonétique), en théories de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue seconde, en méthodologie et en culture.

Que le NTA, spécialement par l'intermédiaire du "Conseil des Langues Modernes"...

- fasse la promotion du français auprès du public en général, des étudiants et des professeurs;
- appuie l'implantation d'un programme de français de base accessible à tous les élèves de la province en faisant pression auprès du gouvernement afin d'assurer que ce programme soit de qualité supérieure;
- reconnaisse les besoins spécifiques liés à l'enseignement d'une langue seconde (classes à faibles effectifs, local spécifique, formation spécialisée pour les professeurs, nécessité de recyclage régulier pour les enseignants);

- lutte pour améliorer les conditions de travail des enseignants de base et obtenir pour eux une amélioration des mesures incitatives pour participer à des programmes de perfectionnement (bourses, congés);
- fournisse une aide financière aux enseignants du français de base qui désirent prendre des congés de perfectionnement;
- organise des activités de perfectionnement à l'intention des enseignants;
- accorde son soutien aux politiques de perfectionnement développées par les commissions scolaires, l'université et le ministère de l'éducation.

Que le CPF (Canadian Parents for French)...

- fasse la promotion du français auprès des parents;
- soutienne l'option du français de base comme un moyen valable d'atteindre un certain niveau de bilinguisme;
- encourage les parents à s'impliquer pour obtenir les meilleures conditions possibles pour l'enseignement du français de base partout dans la province;
- fasse pression auprès des commissions scolaires et des gouvernements pour obtenir plus de financement pour les programmes de français de base et pour les programmes de formation et de perfectionnement des maîtres;

- continue de subventionner des activités extra-scolaires: camps d'été, bibliothèques, concours d'art oratoire, tournées de chanteurs ou troupes de théâtre, films, concerts et journées de détente en français.

Que les enseignants de français de base...

- aient une bonne maîtrise du français parlé et écrit, une bonne connaissance des théories de l'acquisition d'une langue seconde et de la didactique des langues;
- connaissent la culture des francophones et aient une attitude favorable face à cette culture;
- portent une attention particulière à la relation avec chaque élève dans le cadre de l'apprentissage du français;
- aient conscience de la nécessité de se recycler périodiquement en faisant des séjours de plusieurs semaines en milieu francophone si possible tous les trois ans, au moins tous les cinq ans;
- se tiennent à jour sur les recherches contemporaines pour adapter leur enseignement en fonction des besoins de leurs élèves.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allen, J-P. B. "A Three-Level Curriculum Model for Second Language Education", *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 40, No. 1, pp. 23-43, 1983.
- Allen, J-P. B. "Structural and functional Models in Language Teaching", *TESL Talk*, Vol. 1, No. 8, pp. 5-15, 1977.
- Alvarez, G. "L'enseignement des langues et les besoins nationaux", *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 32, No. 4, p. 389-395, 1976.
- Avalon Consolidated School Board French Committee, "Report of French Committee to Avalon Consolidated School Board: Core French Policy", February 1987.
- Bergeron, J. "Pour un plan cohérent de formation en cours de service", in Boucher, A-M., Duplantie, M., LeBlanc, R. : *Propos sur la pédagogie de la communication*, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, p. 157-169.
- Bergeron, J., Desmarais, L., Duquette, L. "Les exercices communicatifs: un nouveau regard", *Etudes de Linguistique Appliquée*, No. 56, Paris, Didier, 1984, p. 38-47.
- Bialystok, E. "The Compatibility of Teaching and Learning Strategies", *Applied Linguistics*, Vol. 6, No. 3, 1985, pp. 255-262.
- Bibeau, G. "Formation, perfectionnement, recyclage des enseignants de langues secondes", *Dialogue*, Vol. 5, No. 1, 1987, p. 1-6.

- Bibeau, G. "La théorie du moniteur de Krashen: aspects critiques", *Bulletin de l'A.C.L.A.*, Vol. 5, No. 1, 1983.
- Bingham Wesche, M. "Communicative Testing in a Second Language", pp. 551-569.
- Britten, Donald. "Teacher Training in English Language Teaching", *Language Teaching*, Vol. 18, No. 3, 1985, pp. 234-238.
- Borg, W.R. and Gall, M.D. "Educational Research: an introduction", 4th edition, New York, Longman, 1983.
- Breen, M. "An Evolution in Teacher-Training over Five Years", Mimeo, University of Lancaster and British Council, 1984.
- Breen, M. P. and Candlin, C. N. "The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching", *Applied Linguistics*, Vol. 1, No. 2, 1987, pp. 89-111.
- Brumfit, C. J. "The Communicative Approach to Language Teaching", Oxford, Oxford University Press, 1980.
- Calvé, P. "La formation des enseignants en FLS : le parent pauvre d'un riche patrimoine", *Revue Canadienne des Langues Vivantes*, Vol. 40, No. 1, 1983.
- Calvé, P. "Les programmes de base : des principes à la réalité", *Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 42, No. 2, 1985, p. 271-281.
- Canada Council of Ministers of Education, *Dialogue*, Vol. 2, No. 1, 1983.
- Canadian Association of Immersion Teachers, "National Study of French Immersion Teacher Training and Professional Development", Ottawa, 1984.

- Canadian Association of Second Language Teachers,
 "Professional Development of Core French Teachers.
 Selective Review of General Literature on Inservice
 Education and Specific Literature on Inservice
 Education of Second Language Teachers", **National Core
 French Study**, 1986.
- Canadian Teachers' Federation, "Teaching French as a
 Second Language in Canada", **Bibliographies in
 Education**, Ottawa, CTF, 1979.
- Canale, M. "From Communicative Competence to Communicative
 Language Pedagogy", in **"Language and Communication"**,
 edited by J.C. Richards and R.W. Schmidt, Longman,
 1983, pp. 2-27.
- Canale, M., and Swain, M. "A Domain Description for Core
 FSL : Communication Skills".
- Canale, M. and Swain, M. "Theoretical Bases of
 Communicative Approaches to Second Language Teaching
 and Testing", **Applied Linguistics**, Vol. 1, No. 1,
 1980, pp. 1-47.
- Champdoizeau, M. "An Historical Study of the Development
 of the Teaching of French in the Schools of
 Newfoundland to 1974", Master Thesis in Curriculum
 and Instruction, Memorial University of Newfoundland,
 1975.
- Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le
 biculturalisme, Livre II **"L'éducation"**, Ottawa, 1968.
- Dagalian, G., Lieutaud, S., Weiss, F. "Pour un nouvel
 enseignement des langues", Paris, Clé internationale,
 1981.
- Desmarais, L. et Duplantie, M. "Approche communicative et
 grammaire" in Boucher, A.M., Duplantie, M., LeBlanc,
 R. **"Propos sur la pédagogie de la communication en
 langues secondes"**, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986.

D'Hainault, "Pour un nouvel enseignement des langues",
CLE, 1981.

Enright, D.S., McCloskey, M. L. "Yes Talking! Organizing
the Classroom to Promote Second Language
Acquisition", *TESOL Quarterly*, Vol. 10, No. 3, 1985,
pp. 431-451.

Frisson-Rickson, F., et Rebuffet, J. "La formation et le
perfectionnement des professeurs en immersion : pour
des critères nationaux", conférence de l'ACPI/CAIT,
Edmonton, Alberta, 7-9 Novembre 1985.

Government of Newfoundland and Labrador, Department of
Education :

"L'approche communicative : a Teaching Guide for
French as a Second Language, Intermediate and
Senior Levels",
Division of Instruction, January 1985.

----- "Education Statistics",
Division of Evaluation and Research, March 1987.

----- French Policy Review Group,
"Core French Policy Paper" and "Core French
Survey"
Division of Instruction, April 1986.

----- "Report of the Policy Advisory Committee on
French Programs to the Minister of Education"
Division of Instruction, December 1986.

----- "Statement of Goals, French as a Second
Language, Grades 4-11"
Division of Instruction, February 1979.

Germain, C., LeBlanc, R. "La pédagogie de la
communication: essai de définition", in Boucher,
A.M., Duplantie, M., LeBlanc, R., "Propos sur la
pédagogie de la communication en langues secondes",
Montréal, CEC/CEPCEL, 1986.

Greene, M-L. "Où allons-nous ? A Report on French Language Education in Newfoundland and Labrador", 1980.

Hamilton, W. B. "Society and Schools in Newfoundland" in "Colonial Beginnings of Canadian Education", pp. 126-144.

Hammerly, H. "Synthesis in Second Language Teaching", Burnaby, California, 1982.

Hefferman, P. J. "Perfectionnement professionnel permanent des professeurs de français fondamental: assurer un équilibre entre la théorie et la pratique ", Dialogue, Vol. 5, No. 1, 1987.

Joyce, B. R., Showers, B. "Improving In-Service Training: The Messages of Research" Organisation de coopération et de développement économique, Paris, 1980.

Kirk, R. E. "Elementary Statistics", 2nd Edition, Monterey, California, Brooks-Cole, 1984.

Krashen, S. D. "Second Language Acquisition and Second Language Learning", Oxford, Pergamon Press, 1981.

Landriault, B. "Analyse des erreurs et enseignement des langues", Bulletin de l'association canadienne de linguistique appliquée, Vol. 2, No. 2, 1980, p. 84-97.

Language Teacher Association of Nova Scotia, Subcommittee on Teacher Training, "French Second Language Preservice and Inservice Preparation Requirements".

Larsen-Freeman, D. "The Communicative Approach" in "Techniques and Principles in Language Teaching", New York, Oxford University Press, 1986, pp. 123-139.

Mackey, W. F. "Principes de didactique analytique", Didier, 1972.

- Mallet, C. Y. "Le moniteur chez les apprenants de langue seconde", Bulletin de l'A.C.L.A., Vol. 9, No. 1, 1987.
- Massey, M. "Directions in ESL Curriculum", The Canadian Modern Language Review, Vol. 42, No. 2, 1985, pp 263-270.
- Massey, M. "Teacher Training in Canada : The State of the Art", Canadian Modern Language Review, Vol. 37, No. 1, 1980, pp. 25-29.
- Miller, J.P. and Wayne, S. "Curriculum: Perspectives and Practice", New York, Longman, 1985.
- Milot, J.-G. "La pédagogie de la communication", Programme du Colloque Québec-Belgique, PPMF primaire, Université de Montréal, 1981.
- Mollica, A., Yalden, Y. "English and French as Second Languages in Canadian Teacher-Education Institutions", published by the Canadian Modern Language Review, 1984.
- Munby, J. L. "Communicative Syllabus Design: Principles and Problems", London, Cambridge University Press, 1978.
- Naiman, N., Frohlich, M., Todesco, A., "The Good Second Language Learner", TESL Talk, Vol. 1, No. 1, 1975, pp. 58-76.
- Nation, P. "Opportunities for Learning Through the Communicative Approach", Communicative Language Teaching Anthology, Series 14.
- Netten, J. W. "Aims of Education in Newfoundland: a Historical Overview" in "The Aims and Functions of Schooling: a Focus on Newfoundland Education", Edited by Magsino, R.F. and Baksh, I.J., Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland, 1980.

- Obadia, A.A. "Un cri d'alarme : la formation des professeurs de français langue seconde", *Contact, Canadian Review for French Teachers*, Vol. 2, No. 1, 1983, p. 25.
- O'Malley, J.M. et al. "Learning Strategy Applications with Students of English as a Second Language", *TESOL Quarterly*, Vol. 19, No. 3, 1985, pp. 557-583.
- O'Mallet, J. M., et al. "Learning Strategies used by Beginning and Intermediate ESL Students", *Language Learning*, Vol. 35, No.1, 1985, pp. 21-46.
- Ontario Ministry of Education, "Report of the Ministerial Committee on the Teaching of French", (Gillin Report), 1984.
- Perez, M. "Techniques de correction dans les discussions de groupes", *Didactique en question*, Beloeil, Editions La Lignée, 1986, p. 210-221.
- Poyen, J. "Core French Programs Accross Canada: An Overview", *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 42, No 2., 1985, pp. 243-262.
- Reiss, M.A. "Helping the Unsuccessful Language Learner", *Canadian Modern Language Review*, Vol. 39, No. 2, 1983, pp. 257-266.
- Reiss, M.A. "The Good Language Learner: Another Look", *Canadian Modern Language Review*, Vol. 41, No. 3, 1984, pp. 511-523.
- Richards, J. C. "Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition: a review" in "The context of Language Teaching", 1985, pp. 62-81.
- Roman Catholic School Board for St John's, "Report of Core French Advisory Committee", 1987.
- Rowe, F. R. "The Development of Education in Newfoundland", The Ryerson Press, Toronto, 1964.

- Rubin, J. "Study of Cognitive Processes in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, Vol. 11, No. 2, 1981, pp. 117-131.
- Seliger, H. W. "Does Practice Make Perfect? A Study of Interaction Patterns to Second Language Competence", *Language Learning*, Vol. 27, No. 2, pp. 263-278.
- Stern, H.H. "French Core Programs across Canada : How Can We Improve Them?", *The Modern Language Journal*, Vol. 67, No. 3, 1983, pp. 33-47.
- Stern, H.H. "Fundamental Concepts of Language Teaching", Oxford University Press, Oxford, 1983.
- Stern, H.H. "Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum" in R.G. Mead (ed), "Foreign Languages : Keys links in the Chain of Learning", Middlebury, VT, Northeast Conference, 1983, pp. 120-146.
- Stevens, P. "Training the Teacher of Foreign Languages : New Responsibilities Require New Patterns of Training", *Canadian Modern Language Review*, Vol. 37, No. 3, 1983, pp. 526-534.
- Swaffar, J. K. et al. "Teacher Classroom Practices Redefining Method as Task Hierarchy", *Modern Language Journal*, Vol. 66, No. 1, 1982.
- Taba, H. "Curriculum Development", Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc., New-York, 1962.
- Tardif, C. "L'approche communicative: pratiques pédagogiques", *La revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 42, No. 1, 1985, p. 67-74.
- Tardif, C. "Le rôle de l'erreur dans l'apprentissage des langues", *Bulletin de l'A.Q.E.F.L.S.*, Vol. 3, No. 1, 1981, p. 16-26.

- Tarone, E. "Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy", *TESOL Quarterly*, Vol. 15, No. 3, 1981, pp. 285-295.
- Terrel, T. D. "The Natural Approach to Language Teaching: An Update", *Canadian Modern Language Review*, Vol. 42, No. 3, 1985, pp. 461-479.
- Ullmann, R. "A modular Approach to Second Language Teaching and Learning", "Initiatives in Communicative Language Teaching", Vol. 2, 1984.
- Ullmann, R. and Stern, H.H. "Core French Across Canada: A Selective Review of Recent Writings", *The Canadian Modern Language Review*, Vol. 42, No. 2, 1985.
- Wenden, A. L. "Learner Strategies" *TESOL*, Vol. 19, No. 5, 1985, pp. 1-7.
- Yalden, J. "Training Needs in the '80s: The ESL Teacher in Canada", *Dialogue*, Vol. 1, No. 3, 1983, reprinted in *the Canadian Modern Language Review*, Vol. 40, No. 1, 1983, pp. 19-22.

ANNEXE A

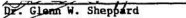
**Certificate of Approval
Faculty Committee for Ethical Review
of Research Involving Human Subjects**

Faculty of Education
Memorial University of Newfoundland
Faculty Committee for Ethical Review of
Research Involving Human Subjects

Certificate of Approval

Investigator: Francoise Roinsol
Department/Division/Institute Curriculum and Instruction
Co-investigator(s) Supervisor: Joan Netten
Title of Research: Survey of Core French Teachers: Training and
Retraining.
Approval Date: December 22, 1987

The Ethics Review Committee has reviewed the protocol and procedures as described in this research proposal and we conclude that they conform to the University's guidelines for research involving human subjects.


Dr. Glenn W. Sheppard
Chairman
Ethics Review Committee

Members: Dr. Leroy Klas, Professor, Department of
Educational Psychology
Dr. Amarjit Singh, Professor, Department
of Educational Foundations
Dr. Phil Warren, Professor, Department of
Educational Administration



ANNEXE B

Lettre d'accompagnement du questionnaire

January 12, 1988

Dear Mrs/ Dear Mr,

The attached questionnaire is part of a study being carried out on the training of teachers involved in Core French programs in Newfoundland and Labrador. This research is being conducted within a Master's program in Curriculum and Instruction at Memorial University under the supervision of Mrs Joan Netten. The results of this study should help to improve the quality of instruction in French by providing a model of a training and retraining program for Core French teachers in our province.

I am particularly desirous of obtaining your response because I need to know the real limits and problems teachers face in order to make as realistic recommendations as possible. The enclosed questionnaire has been sent to every Core French coordinator in the Province and you are not obliged to identify your schoolboard.

Completing the instrument should require 15 to 20 minutes of your time. I would greatly appreciate if you would return it prior to January 30th. A stamped envelope is enclosed.

I would welcome any comments that you may have concerning any aspect of this survey and will be pleased to send you a summary of the results if you desire.

I thank you for your cooperation,

Sincerely yours,

Francoise Roinso
136, Elizabeth Avenue
St John's, NF
A1B 1S3

St John's, le 12 janvier 1988

Madame, Monsieur,

Le questionnaire ci-joint fait partie d'une étude menée sur la formation des enseignants et enseignantes de français de base à Terre-Neuve et au Labrador. Cette recherche est conduite sous la supervision de Madame Joan Netten dans le cadre d'un programme d'études de maîtrise en Curriculum et Instruction à l'université Memorial. Les résultats de cette étude devraient permettre d'améliorer la qualité de l'enseignement du français en fournissant un modèle de formation et perfectionnement des personnes appelées à enseigner le français de base dans notre province.

Je suis particulièrement désireuse d'obtenir votre réponse parce que j'ai besoin de connaître les limites et problèmes que rencontrent réellement ces enseignants et enseignantes afin de faire des recommandations aussi réalistes que possible. Le présent questionnaire a été envoyé à tous les coordinateurs et toutes les coordinatrices de français de base de la province et vous n'êtes pas tenu(e) d'identifier votre commission scolaire.

Vous ne devriez pas mettre plus de 15 à 20 minutes pour compléter le document. J'apprécierais grandement que vous le renvoyiez avant le 30 janvier prochain par l'enveloppe pré-affranchie qui est jointe.

Tout commentaire concernant cette enquête sera bien accueilli et il me fera plaisir de vous envoyer un résumé des résultats si vous m'en faites la demande.

Vous remerciant d'avance de votre coopération je vous prie de recevoir, Monsieur, Madame, l'expression de mes meilleurs sentiments,

Françoise Roinsol
136, Elizabeth Avenue
St John's
Terre-Neuve
A1B 1S3

ANNEXE C**Questionnaire**

**SURVEY OF
CORE FRENCH TEACHERS
TRAINING AND RETRAINING**

1988

The following questionnaire is divided into eleven sections. You will be asked about problems Core French teachers in grades 4 to 9 face in teaching French and possible answers to those problems. You will also be asked about training and retraining activities that might be offered to these teachers.

Please answer as well as you can and return this survey prior to March 4th.

I thank you very much for your cooperation.

Françoise Roinso
136 Elizabeth Avenue
St John's, NF
A1B 1S3

Tel : 739 5713

1. What do you think are the main problems Core French teachers in grades 4-6 face in teaching French ?

Please respond by circling the appropriate letter:

- 1 Minor
2 Moderate
3 Major

Environmental Problems

- too many students per class	1	2	3
- parents not interested in the learning of French for their children	1	2	3
- students not interested in the learning of French	1	2	3
- parents much too demanding of French teachers	1	2	3
- principal not interested in the teaching of French	1	2	3
- lack of instructional materials	1	2	3
- instructional materials not adequate	1	2	3
- lack of instructional time	1	2	3
- lack of professional support for teachers	1	2	3
- lack of retraining opportunities	1	2	3
- teachers required to follow in-service in too many areas	1	2	3
- others (please specify) :			
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3

Instructional Problems

Minor Moderate Major

- teachers' lack of linguistic competence (grammar, vocabulary, spelling...)	1	2	3
- teachers' lack of oral proficiency	1	2	3
- teachers' lack of cultural knowledge	1	2	3
- teachers' lack of methodology	1	2	3
- teachers' lack of knowledge about language learning	1	2	3
- others (please specify) :			
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3

Motivational Problems

- teachers not interested in teaching French	1	2	3
- teachers lack confidence in themselves	1	2	3
- teachers lack time to devote to improving their French	1	2	3
- lack of incentives for retraining	1	2	3
- insufficient funding for retraining expenses	1	2	3
- others (please specify) :			
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3

2. What do you think are the main problems Core French teachers in grades 7-9 face in teaching French ?

Please respond by circling the appropriate letter:

- 1 Minor
- 2 Moderate
- 3 Major

Environmental Problems

- too many students per class	1	2	3
- parents not interested in the learning of French for their children	1	2	3
- students not interested in the learning of French	1	2	3
- parents much too demanding of French teachers	1	2	3
- principal not interested in the teaching of French	1	2	3
- lack of instructional materials	1	2	3
- instructional materials not adequate	1	2	3
- lack of instructional time	1	2	3
- lack of professional support for teachers	1	2	3
- lack of retraining opportunities	1	2	3
- teachers required to follow in-service in too many areas	1	2	3
- others (please specify) :			
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3

Instructional Problems

Minor Moderate Major

- teachers' lack of linguistic competence (grammar, vocabulary, spelling....)	1	2	3
- teachers' lack of oral proficiency	1	2	3
- teachers' lack of cultural knowledge	1	2	3
- teachers' lack of methodology	1	2	3
- teachers' lack of knowledge about language learning	1	2	3
- others (please specify) :			
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3

Motivational Problems

- teachers not interested in teaching French	1	2	3
- teachers lack confidence in themselves	1	2	3
- teachers lack time to devote to improving their French	1	2	3
- lack of incentives for retraining	1	2	3
- insufficient funding for retraining expenses	1	2	3
- others (please specify) :			
_____	1	2	3
_____	1	2	3
_____	1	2	3

3. What are your feelings towards the following statements ?

Please circle what you feel toward each proposal :

SA Strongly Agree
 A Agree
 D Disagree
 SD Strongly Disagree

- | | | | | |
|---|----|---|---|----|
| - Good instructional materials can make up for teacher deficiencies | SA | A | D | SD |
| - Teachers need more time to prepare their instructional materials | SA | A | D | SD |
| - Teachers' enthusiasm for French is as important as their proficiency | SA | A | D | SD |
| - Core French teachers should be fluent in French even when teaching beginners | SA | A | D | SD |
| - Every teacher in the province should have learned French | SA | A | D | SD |
| - We should have specialists in French at all levels (as is done for music and phys. ed.) | SA | A | D | SD |
| - Every teacher teaching French should be fluent in French | SA | A | D | SD |
| - Teachers involved in French programs should have methodology courses corresponding to the level they are teaching | SA | A | D | SD |
| - Retraining can be done adequately through "in-services" | SA | A | D | SD |

4. Were there training activities organized in your school board for Core French teachers in grades 4-6 in 1987 (from January to December 1987) ?

yes _____

no

If yes, please describe them.

Activity	Theme	Month	Duration	Attendance
ex : invoice of documentation	reading	Feb 87		all our 63 teachers
ex: "in-service"	Halloween	Oct 87	3 hours	11

5. Were there training activities organized in your school board for Core French teachers in grades 7-9 in 1987 (from January to December 1987) ?

yes _____

no _____

If yes, please describe them.

Activity	Theme	Month	Duration	Attendance

6. If there were no training activities or not as many as you would have liked for Core French teachers, would you indicate why ?

Please answer by circling YES or NO

- no need expressed by French teachers	yes	no
- teachers had no time for more in-services	yes	no
- teachers' in-service priorities are in other areas	yes	no
- the French Coordinator had too many other duties	yes	no
- lack of money for such activities	yes	no
- lack of resource people	yes	no
- lack of instructional materials	yes	no
- other reasons (please specify) :		
_____	yes	no
_____	yes	no
_____	yes	no

7. Did some Core French teachers participate in other training activities related to their teaching ?

If yes, how many ?

Activity	Number of Teachers
- French courses at MUN	_____
- French Education courses at MUN	_____
- Summer Institute at MUN	_____
- 6 week Immersion course in a French milieu	_____
- educational leave in a French milieu (1 semester)	_____
- educational leave in a French milieu (1 year	_____
- others (please specify) :	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

8. In your opinion, what should be the role played by each of the agencies involved in the training and retraining of Core French teachers ?

	Training	Retraining
Department of Education		
School Boards		
Faculty of Education		
French Department		

9. In your opinion, what influence or role should the Newfoundland Teachers Association have, if any ?

10. In your opinion, what influence or role should the Canadian Parents for French have, if any ?

11. School Board size.

174

Please respond by checking the appropriate number

How many schools are there in your school board ?

- 1 - 9 _____
- 10 - 19 _____
- 20 - 29 _____
- 30 - 39 _____
- 40 and more _____

How many teachers of French are there in grades 4 to 6 ?

- 0 - 9 _____
- 10 - 19 _____
- 20 - 29 _____
- 30 - 39 _____
- 40 and more _____

How many teachers of French are there in grades 7 to 9 ?

- 0 - 9 _____
- 10 - 19 _____
- 20 - 29 _____
- 30 - 39 _____
- 40 and more _____

School Board name (optional) : _____

COMMENTS, Please write here any comment or remark you would like to make about this study and survey.

ANNEXE D

Lettre de remerciements \ rappel

March 16th, 1988

177

Dear Mrs

Last month, I sent you a questionnaire on the training of teachers involved in Core French programs in our province. I have already received half of them.

I would like very much to thank all those of you who have already returned the questionnaire. I know that coordinators have many duties and that is why I am so grateful for your quick response.

May I be allowed to remind those who still have not returned the survey that the more answers I receive the more appropriate the model of training proposed will be?

Once more I would like to thank you very much for your cooperation, with the hope that working together we will offer our French teachers the support they need.

Sincerely yours,

Françoise Roinsol
136, Elizabeth Avenue
St John's
NF A1B 1S3

ANNEXE E**Résultats bruts****Réponses au questionnaire**

1. What do you think are the main problems teachers in Grades 4 - 6 face in teaching French?

Please respond by circling the appropriate letter:

- 1 Minor
2 Moderate
3 Major

Environmental Problems	Min. 1	Mod. 2	Maj. 3	Ttl.
- too many students per class	9	15	5	54
- parents not interested in the learning of French for their children	13	10	6	51
- students not interested in the learning of French	13	8	5	44
- parents much too demanding of French teachers	21	3	2	33
- principle not interested in the teaching of French	14	10	4	46
- lack of instructional materials	12	10	5	47
- instructional materials not adequate	10	9	7	49
- lack of instructional time	5	9	12	59
- lack of professional support for teachers	9	16	2	47
- lack of retraining opportunities	7	14	8	59
- teachers required to follow in-service in too many areas	11	5	6	39
- others (please specify):				
- physical plan	1	1	1	6
- no French room in school			1	3
- lack of time to retrain			1	3

Min.	Mod.	Maj.	Ttl.
1	2	3	

- no \$ units provided for specialists			1	3
- teacher preparation time			1	3
- multi-grade classrooms restrict language development			2	6
- many teachers have family commitments and find it difficult to leave home for any period of time			1	3
- principles much too demanding of French teachers			1	3

Instructional Problems

- teachers' lack of linguistic competence (grammar, vocabulary, spelling...)	6	9	12	60
- teachers' lack of oral proficiency	3	8	15	64
- teachers' lack of cultural knowledge	4	10	12	60
- teachers' lack of methodology	4	13	10	60
- teachers' lack of knowledge about language learning	2	11	14	66
- others (please specify):				
- not trained to teach French			1	3

Motivational Problems

- teachers not interested in teaching French	11	14	1	42
- teachers lack confidence in themselves	9	5	12	55
- teachers lack time to devote to improving their French	4	7	15	63
- lack of incentives for retraining	4	11	11	59
- insufficient funding for retraining expenses	5	8	14	65

Min.	Mod.	Maj.	Ttl.
1	2	3	

- others (please specify):

- availability/accessibility of training programs			1	3
- apathetic teachers in the domain of retraining			1	3

2. What do you think are the main problems core French teachers in grades 7 - 9 face in teaching French?

Please respond by circling the appropriate letter:

1 Minor
2 Moderate
3 Major

Environmental Problems

Min.	Mod.	Maj.	Ttl.
1	2	3	

- too many students per class	7	6	13	58
- parents not interested in the learning of French for their children	10	11	7	46
- students not interested in the learning of French	3	11	12	61
- parents much too demanding of French teachers	18	8	0	34
- principal not interested in the teaching of French	11	14	1	42
- lack of instructional materials	14	10	3	43
- instructional materials not adequate	11	8	7	48
- lack of instructional time	6	11	9	55
- lack of professional support for teachers	9	16	1	44
- lack of appropriate retraining opportunities	6	15	6	54

	Min. 1	Mod. 2	Maj. 3	Ttl.
- teachers required to follow in-service in too many areas	15	8	3	40
- others (please specify):				
- no appropriate French rooms in school		1	1	5
- teachers teaching too many different subjects areas		1		2
- physical plant			1	3
- allocation of teachers based on enrollment			1	3
- funding arrangements militate against long-term planning			1	3
- student inadequately prepared at elementary level			1	3
- multi-grade classrooms			1	3

Instructional Problems

- teachers' lack of linguistic competence (grammar, vocabulary, spelling...)	11	12	3	44
- teachers' lack of oral proficiency	9	10	8	53
- teachers' lack of cultural knowledge	9	10	7	50
- teachers' lack of methodology	9	11	6	49
- teachers' lack of knowledge about language learning	7	10	9	54
- others (please specify):				
- lack of understanding adolescents and their learning			2	6
- teacher preparation time			1	3
- teachers over-emphasis on technical accuracy			1	3

Min.	Mod.	Maj.	Ttl.
1	2	3	

Motivational Problems

- teachers not interested in teaching French	16	9	1	37
- teachers lack confidence in themselves	13	9	4	43
- teachers lack time to devote to improving their French	8	8	10	54
- lack of incentives for retraining	6	9	10	54
- insufficient funding for retraining expenses	3	12	10	57
- others (please specify):				
- availability/accessibility of training programs			1	3
- teachers do not enjoy students			1	3

5. What are your feelings towards the following statements?

Please circle what you feel toward each proposal:

SA Strongly Agree
 A Agree
 D Disagree
 SD Strongly Disagree

	SA +2	A +1	D -1	SD -2	Ttl.
- Good instructional materials can make up for teacher deficiencies	0	1	17	9	-35
- Teachers need more time to prepare their instructional materials	5	18	3	0	+25
- Teachers' enthusiasm for French is as important as their proficiency	14	10	2	0	+36
- Core French teachers should be fluent in French even when teaching beginners	16	11	0	0	+43

	SA	A	D	SD	184 Ttl.
	+2	+1	-1	-2	
- Every teacher in the province should have learned French	2	6	13	5	-13
- We should have specialists in French at all levels (as is done for music and phys. ed.)	12	10	4	0	+30
- Every teacher teaching French should be fluent in French	14	12	0	0	+40
- Teachers involved in French programs should have methodology courses corresponding to the level they are teaching	16	10	0	0	+42
- Retraining can be done adequately through "in-service"	0	5	10	11	-27

4. Were there training activities organized in your school board for Core French teachers in grades 4 - 6 in 1987 (from January to December 1987)?

Yes 17

No 9

If yes, please describe them.

Activity	Theme	Month	Duration	Attendance
Visit of every elementary Core French Teacher by the Coord.		Fall '87		-10 tchs. - 3 tchs.
"Clinical supervision" with teachers (1 on 1)				
in-service	Mtls. for French classroom	Feb '87	½ day 5 hrs	all French teachers (12) 84
worksheet in-service with Matt Maxwell	music in the French classroom	Oct '87	½ day	all 12 teachers 20/38

Activity	Theme	Month	Duration	Attendance
in-service	la lecture à l'élémentaire	Feb'87	5 hrs	36/7
in-service	communicative approach	W '87	3 hrs 1 day 1 day	5/6 12
in-service	oral interview	Oct'87	3½ hrs	all 5
	oral activities	Nov'87	4 hrs	all 5
working session	Halloween & Christmas	Sept'87	3 hrs	all 5
information session	extended Core	Sept'87	3 hrs	all 5
mini-immersion	socio-cultural & classroom activities	Dec'87	overnight & full day	all 20
mini-immersion	dev. of oral skills	Dec'87	1 evening & 1 day + overnight	all 26/50
in-service	RSVP	Oct'87	2 hrs	5
in-service	supp. matls. and reading	Feb	1 day	all 30
conference	objectives, content, strategies	May	1 hr	selected teachers
in-service	oral interview articulation supp. matls.	Nov	1 day	all 30
one week in St. Pierre	overview of elementary programs	Mar'87	1 week 5 days	11/10
in-service	evaluation	May'87	1 day	7
workshop		Aug'87	2 weeks	1
in-service	classroom teaching strategies	May'87	3 hrs	8

Activity	Theme	Month	Duration	Attendance
mini-courses	various	every week	1½ hrs	25/week
social-cultural	St. Pat's les franco- phones d'Ontario	Mar'87 Dec'87	3½ hrs 3½ hrs	40
peer coaching		Mar'87	2 days	2
summer institute		July	3 weeks	34

5. Were there training activities organized in your school board for Core French teachers in grades 7 - 9 (from January to December 1987)?

Yes 11

No 15

If yes, please describe them.

Activity	Theme	Month	Duration	Attendance
visit of the coordinator to every teacher	communicative activities - effective use of grouping - uses of media in the language class - use of process-writing - Fcw to display a cultural unit on Quebec			
Oral Interview training session by Provincial teacher			2 days	6/71
in-service with a publisher	enrichment matls. in Fr. classroom	Feb	½ day	all French teachers
"	use of readers	"	"	"

Activity	Theme	Month	Duration	Attendance
in-service	grouping	Oct'87	5 hrs	13
in-service	communicative approach	W 87	3 hrs	6
in-service	oral interview procedure	Apr'87	½ day 1 day	10/7 11
in-service	oral activities	Nov'87	4 hrs	7
Pilot project for NCFS	initiation au voyage	Oct'87	1 day	1
workshop	writing	Nov'87	5 hrs	all 12
in-service	programs supp. matls.	Nov	1 day	30
working group	programs activities prep of matls. articulation of programs		4x½ day	4
in-service	reading	Mar	1 day	6
in-service	evaluation	Apr	1 day	6
St. Pierre Immersion		Apr	5 days	10
Social/cultural evening	St. Pat's Noël		3½ hrs	40

6. If there were no training activities or not as many as you would have liked, would you indicate why?

Please answer by circling YES or NO.

	<u>Yes</u>	<u>No</u>
- no need expressed by French teachers	11	10
- teachers had no time for more in-service	8	11
- teachers' in-service priorities are in other areas	7	11

	<u>Yes</u>	<u>No</u>
- the French Coordinator had too many other duties	13	5
- lack of money for such activities	8	11
- lack of resource people	8	10
- lack of instructional materials	4	23
- other reasons (please specify):		
- no French Program Coordinator	4	
- coordinator's first year on job	1	
- the priority of the district was at the primary level	1	

7. Did some Core French teachers participate in other training activities related to their teaching?

If yes, how many?

<u>Activity</u>	<u>Number of Teachers</u>
- French courses at MUN	58
- French Education courses at MUN	19
- Summer Institute at MUN	9
- 6 week Immersion course in a French milieu	42
- educational leave in a French milieu (1 semester)	4
- educational leave in a French milieu (1 year)	11
- others (please specify):	
- Modern Language Council Conference	>77
- Community College French courses adult education	34
- Private tutor	13

<u>Activity</u>	<u>Number of Teachers</u>
- correspondance courses with another university	8
- 4 week immersion course in a French milieu	2
- 2 week immersion course in a French milieu	1

11. School Board size.

		<u>Réponses</u>	<u>% réponses</u>
How many schools are there in your school board?			
1 - 9	8	6	75
10 - 19	21	14	66
20 - 29	3	3	100
30 - 39	0	0	---
40 and more	3	3	100
Total	35	26	74

How many teachers of French are there in grades 4 to 6?

0 - 9	20	12	60
10 - 19	6	5	83
20 - 29	3	3	100
30 - 39	4	4	100
40 and more	2	2	100
Total	35	26	74

Réponses\$ réponses

How many teachers of French are there
in grades 7 to 9?

0 - 9	22	14	64
10 - 19	11	10	91
20 - 29	1	1	100
30 - 39	--	--	---
40 and more	1	1	100
Total	35	26	74



